

Relatório de Estágio

Estratégias para a Aprendizagem da Memorização no Ensino
Básico do Clarinete

Sara João Peixoto Oliveira

Mestrado em Ensino de Música

Novembro de 2024

Orientador: Professor Doutor Manuel de Jesus da Conceição Jerónimo

Relatório de Estágio

Estratégias para a Aprendizagem da Memorização no Ensino
Básico do Clarinete

Sara João Peixoto Oliveira

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Novembro de 2024

Orientador: Professor Doutor Manuel de Jesus da Conceição Jerónimo

Índice Geral

Índice de Figuras.....	v
Índice de Tabelas	viii
Lista de Termos, Abreviaturas, Signos, Siglas.....	ix
Agradecimentos.....	xi
Resumo I.....	xiii
Abstract I.....	xiv
Resumo II.....	xv
Abstract II.....	xvi
PARTE I – Prática Pedagógica	1
1. Âmbito e Objetivos.....	1
1.1. Competências a Desenvolver	2
1.2. Análise SWOT	3
2. Caracterização da Escola	5
2.1. Historial e Contextualização.....	5
2.2. Enquadramento e Caracterização.....	7
2.3. Equipas/Serviços Especializados e/ou Multidisciplinares	8
2.4. Oferta Educativa.....	9
2.5. Recursos Humanos.....	13
2.6. Parcerias e Protocolos.....	14
2.7. Atividades / Projetos / Programas Internacionais	14
3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio.....	15
3.1. Caracterização da Classe de Clarinete.....	15
3.1.1. Atividades Extracurriculares.....	16
3.2. Caracterização dos Alunos Seleccionados	17
3.2.1. Aluno A (4.º ano/Iniciação Musical).....	17

3.2.2. Aluno B (5.º ano/1.º grau).....	17
3.2.3. Aluno C (9.º ano/5.º grau).....	18
3.3. Descrição das Aulas Observadas e Lecionadas	19
3.3.1. Aluno A	20
3.3.2. Aluno B	31
3.3.3. Aluno C	45
3.4. <i>Performance</i> de Memória	61
4. Reflexão Final / Análise Crítica da Atividade Docente	63
Parte II – Investigação	65
5. Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação	65
5.1. Estado da Arte e Revisão da Literatura	66
5.2. Problemática e Pergunta de Investigação.....	74
5.3. Metodologia de Investigação	75
5.4. Proposta do Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização	77
5.5. Aplicação do Modelo de Memorização.....	79
5.6. Questionário aos Alunos Estagiários e Professor Cooperante.....	104
5.7. Reflexão Final	109
6. Conclusão	111
Bibliografia.....	113
Anexos	117
A. Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB	117
B. Autorização de Gravação do Encarregado de Educação do Aluno A.....	151
C. Autorização de Gravação do Encarregado de Educação do Aluno B	152
D. Autorização de Gravação do Encarregado de Educação do Aluno C.....	153

Anexos e Apêndices no CD	
Anexo E	Partituras do Repertório do Aluno A
Anexo F	Partituras do Repertório do Aluno B
Anexo G	Partituras do Repertório do Aluno C
Apêndice A	Planificação Anual do Aluno A
Apêndice B	Planificação Anual do Aluno B
Apêndice C	Planificação Anual do Aluno C
Apêndice D	Planos de Aula do Aluno A
Apêndice E	Planos de Aula do Aluno B
Apêndice F	Planos de Aula do Aluno C
Apêndice G	Fichas de Observação do Aluno A
Apêndice H	Fichas de Observação do Aluno B
Apêndice I	Fichas de Observação do Aluno C

Índice de Figuras

Figura 1 – Logótipo da EACMCGB.....	7
Figura 2 – Tipos de Regime da Oferta Educativa do Ensino Vocacional na EACMCGB....	9
Figura 3 – Oferta Educativa do Curso de Música na EACMCGB.....	10
Figura 4 – <i>Mon Deuxieme Solo de Clarinette</i> de J. Barat, cc. 4 e 17.....	22
Figura 5 – <i>Mon Deuxieme Solo de Clarinette</i> de J. Barat, cc. 1-3, <i>anacruse</i> cc. 10-11...	22
Figura 6 – <i>Mignardise</i> de E. Lelouch, cc. 1, 16, 32 e 46.....	23
Figura 7 – <i>Mignardise</i> de E. Lelouch, c. 16, cc. 32-33.....	24
Figura 8 – <i>Mignardise</i> de E. Lelouch, cc. 4-5	24
Figura 9 – <i>Chant des Clarines</i> de F. Coiteux, cc. 67 e 71	25
Figura 10 – <i>Chant des Clarines</i> de F. Coiteux, cc. 98-100	26
Figura 11 – <i>Chant des Clarines</i> de F. Coiteux, cc. 14-15, c. 69	26
Figura 12 – <i>Clopinette</i> de E. Ledeuil, cc. 3-4.....	27
Figura 13 – <i>Clopinette</i> de E. Ledeuil, c. 31.....	28
Figura 14 – <i>Clopinette</i> de E. Ledeuil, cc. 3-4, cc. 23-24	28
Figura 15 – <i>Clarinis</i> de J. Devogel, cc. 46-58.....	30
Figura 16 – <i>Clarinis</i> de J. Devogel, cc. 1-2, cc. 46-47	30
Figura 17 – <i>Two Spanish Dances</i> de M. Moszkovski, cc. 54-57	34
Figura 18 – <i>Two Spanish Dances</i> de M. Moszkovski, c. 50.....	34
Figura 19 – <i>Two Spanish Dances</i> de M. Moszkovski, cc. 57 e 81	35
Figura 20 – <i>Vacances</i> de S. Lancen, cc. 10-13	35
Figura 21 – <i>Vieille Chanson</i> de R. Clérisse, cc. 36-39.....	36
Figura 22 – <i>Vieille Chanson</i> de R. Clérisse, cc. 31-34, cc. 63-68, cc. 78-79.....	37
Figura 23 – <i>Romance</i> de P. M. Dubois, cc. 23-36	38
Figura 24 – <i>Petit Concert</i> de D. Milhaud, c. 1	39
Figura 25 – <i>Petit Concert</i> de D. Milhaud, 1.º and., c. 22	40
Figura 26 – <i>Petit Concert</i> de D. Milhaud, 2.º and., cc. 1 e 18.....	40
Figura 27 – <i>Petit Concert</i> de D. Milhaud, 2.º and., c. 20, cc. 26-33.....	41
Figura 28 – <i>Petit Concert</i> de D. Milhaud, 3.º and., <i>anacruse</i> c. 3, <i>anacruse</i> c. 19, cc. 38-39	41

Figura 29 – <i>Promenade</i> de R. Clérisse, cc. 1-4, <i>anacruse</i> c. 42.....	42
Figura 30 – <i>Promenade</i> de R. Clérisse, cc. 16-17, cc. 62-75	43
Figura 31 – <i>Promenade</i> de R. Clérisse, cc. 10-11, cc. 20-21, c. 34, cc. 59-60, c. 71	44
Figura 32 – <i>Koncert es dur pro Klarinet</i> de J. E. A. Kozeluh, cc. 64-67.....	45
Figura 33 – <i>Aria</i> de E. Bozza, cc. 5-6, cc. 12-13, cc. 40-42, cc. 61-62, cc. 77-80.....	47
Figura 34 – <i>Solo de Concours</i> de H. Rabaud, c. 3.....	49
Figura 35 – <i>Solo de Concours</i> de H. Rabaud, cc. 158-162.....	49
Figura 36 – <i>Solo de Concours</i> de H. Rabaud, cc. 1-2, cc. 14-18, cc. 190-194.....	50
Figura 37 – <i>Ballade for Bass Clarinet and Piano</i> de E. Bozza, c. 10-13.....	52
Figura 38 – <i>Ballade for Bass Clarinet and Piano</i> de E. Bozza, c. 113-115.....	52
Figura 39 – <i>Cantilène</i> de L. Cahuzac, cc. 10 e 15	54
Figura 40 – <i>Cantilène</i> de L. Cahuzac, cc. 12-13.....	54
Figura 41 – <i>Cantilène</i> de L. Cahuzac, cc. 16-17.....	55
Figura 42 – <i>Cantilène</i> de L. Cahuzac, cc. 151-156.....	55
Figura 43 – <i>Canzonetta</i> de G. Pierné, cc. 1, 5, 21 e 73	56
Figura 44 – <i>Canzonetta</i> de G. Pierné, c. 54, cc. 76-77, c. 87, cc. 96-97.....	57
Figura 45 – <i>Canzonetta</i> de G. Pierné, c. 1, c. 30, cc. 45-46	58
Figura 46 – <i>Lied per Clarinetto Solo</i> de L. Berio, pautas 1-4.....	59
Figura 47 – <i>Lied per Clarinetto Solo</i> de L. Berio, pautas 2, 7 e 9	60
Figura 48 – <i>Chant des Clarines</i> de F. Coiteux, cc. 1-22	79
Figura 49 – <i>Chant des Clarines</i> de F. Coiteux, cc. 29-507	80
Figura 50 – <i>Chant des Clarines</i> de F. Coiteux, cc. 51-66	81
Figura 51 – <i>Chant des Clarines</i> de F. Coiteux, cc. 81-85	82
Figura 52 – <i>Chant des Clarines</i> de F. Coiteux, cc. 86-107	83
Figura 53 – <i>Clopinette</i> de E. Ledeuil, cc. 1-30.....	84
Figura 54 – <i>Clopinette</i> de E. Ledeuil, cc. 26-53.....	85
Figura 55 – <i>Clopinette</i> de E. Ledeuil, cc. 88-103.....	86
Figura 56 – <i>Clarinis</i> de J. Devogel, cc. 1-20.....	87
Figura 57 – <i>Clarinis</i> de J.Devogel, cc. 25-45.....	88
Figura 58 – <i>Clarinis</i> de J. Devogel, cc. 46-58.....	88
Figura 59 – <i>Petit Concert</i> de D. Milhaud, cc. 1-14	89
Figura 60 – <i>Petit Concert</i> de D. Milhaud, cc. 12-28	90

Figura 61 – <i>Romance</i> de P. M. Dubois, cc. 1-20	91
Figura 62 – <i>Romance</i> de P. M. Dubois, cc. 17-36	91
Figura 63 – <i>Promenade</i> de R. Clérisse, cc. 1-17.....	92
Figura 64 – <i>Promenade</i> de R. Clérisse, cc. 18-50.....	93
Figura 65 – <i>Ballade for Bass Clarinet and Piano</i> de E. Bozza, cc. 1-11	94
Figura 66 – <i>Ballade for Bass Clarinet and Piano</i> de E. Bozza, cc. 12-24	95
Figura 67 – <i>Ballade for Bass Clarinet and Piano</i> de E. Bozza, cc. 69-109	96
Figura 68 – <i>Ballade for Bass Clarinet and Piano</i> de E. Bozza, cc. 110-142	97
Figura 69 – <i>Cantilène</i> de L. Cahuzac, cc. 1-35.....	98
Figura 70 – <i>Cantilène</i> de L. Cahuzac, cc. 55-68.....	99
Figura 71 – <i>Canzonetta</i> de G. Pierné, cc. 1-20	100
Figura 72 – <i>Canzonetta</i> de G. Pierné, cc. 22-44	101
Figura 73 – <i>Canzonetta</i> de G. Pierné, cc. 45-66	102
Figura 74 – <i>Canzonetta</i> de G. Pierné, cc. 87-97	102

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Análise SWOT	4
Tabela 2 – Oferta Educativa Instrumental da EACMCGB	11
Tabela 3 – Constituição e Caracterização dos Departamentos Curriculares da EACMCGB	11
Tabela 4 – Corpo Docente da EACMCGB.....	13
Tabela 5 – Pessoal Não Docente da EACMCGB.....	14
Tabela 6 – Distribuição da Classe de Clarinete da EACMCGB	15
Tabela 7 – Distribuição das Aulas Observadas e Lecionadas do Aluno A	20
Tabela 8 – Distribuição das Aulas Observadas e Lecionadas do Aluno B.....	31
Tabela 9 – Características do Modelo da Boquilha 4C da Marca Yamaha	32
Tabela 10 – Características do Modelo da Boquilha B40 da Marca Vandoren.....	32
Tabela 11 – Distribuição das Aulas Observadas e Lecionadas do Aluno C.....	45
Tabela 12 – Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização	78
Tabela 13 – Resultado da 1ª questão	104
Tabela 14 – Resultado da 2ª questão	105
Tabela 15 – Resultado da 3ª questão	105
Tabela 16 – Resultado da 4ª questão	106
Tabela 17 – Resultado da 5ª questão	106
Tabela 18 – Resultado da 6ª questão	107

Lista de Termos, Abreviaturas, Signos, Siglas

and.	andamento
c(c).	compasso (s)
EACMCGB	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga
EEE	Estágio do Ensino Especializado
e. g.	<i>exempli gratia</i> (por exemplo)
ESML	Escola Superior de Música de Lisboa
fig.	figura
M	Maior
m	menor
n.º	número
p(p).	página(s)
SWOT	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats</i> (Forças, Oportunidades, Fraquezas, Ameaças)
v.	<i>vide</i> (ver)
<i>b</i>	bemol
#	sustenido

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Manuel de Jesus da Conceição Jerónimo pela disponibilidade, perícia, dedicação e apoio na realização deste relatório de estágio, bem como ao longo de todo o percurso académico na ESML.

À Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga pelo acolhimento para a concretização do Estágio do Ensino Especializado e pela admirável receção e acolhimento por parte da direção, corpo docente e pessoal não docente.

Ao Professor Manuel Lemos pelos magníficos conselhos transmitidos na docência do clarinete que enriqueceram a minha prática pedagógica e contribuíram para a minha evolução profissional e pessoal.

Aos três alunos do Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão, ramo de Clarinete, pela colaboração e dedicação ao longo do ano letivo 2023/2024.

À minha família e amigos por todo o apoio ao longo deste ano.

Resumo I

O Estágio do Ensino Especializado, integrado no Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, foi realizado durante o ano letivo 2023/2024, em Braga, na Escola Artística Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e envolveu três alunos de diferentes níveis: iniciação musical, 1.º grau e 5.º grau.

A realização deste estágio teve como principal objetivo a introdução e aprendizagem da prática pedagógica no ensino específico do clarinete, compreendendo 90 aulas ao longo do ano letivo. O estágio foi realizado na modalidade de observação, tendo sido observadas 81 aulas e lecionadas nove aulas. Nas aulas lecionadas, o principal foco na aplicação do projeto de investigação relativo a “Estratégias para a Aprendizagem da Memorização no Ensino Básico do Clarinete”.

Na descrição da Prática Pedagógica, foi realizada uma análise SWOT, a caracterização da escola, da classe de clarinete e dos alunos envolvidos, bem como a descrição das aulas observadas e lecionadas. Foram abordados assuntos pertinentes como: a adaptabilidade de ensino individual, integrando o repertório na aplicação do projeto de investigação, focando o trabalho de preparação da *performance* memorizada; a procura pela clareza e simplicidade do discurso perante o aluno na exposição de ideias, fazendo-os sentir capazes de realizar as tarefas sem dúvidas ou hesitações; a ajuda imprescindível do professor cooperante; e o sucesso do trabalho dos alunos. Concluindo, foi feita uma reflexão final relativa à prática docente no decorrer do estágio, tendo sido uma mais valia para a minha formação, enriquecendo-me a nível profissional e pessoal.

Abstract I

The Specialised Teaching Internship, part of the Master's Degree in Music Teaching at the Lisbon School of Music, took place during the 2023/2024 academic year in Braga, at the Escola Artística Conservatório de Música Calouste Gulbenkian. It involved three students at different levels: musical initiation, 1st grade, and 5th grade.

The main objective of this internship was to introduce and teach pedagogical practice in the specific clarinet teaching, involving 90 lessons over the school year. The internship was organized as observation, with 81 lessons observed and nine lessons given. In the lessons given, the main focus was on applying the research project on “Strategies for Learning Memorization in Basic Clarinet Teaching”.

The description of the Pedagogical Practice includes a SWOT analysis, a characterization of the school, the clarinet class, and the students involved, and a description of the lessons observed and given. Relevant issues were addressed, such as the adaptability of individual teaching, integrating the repertoire into the application of the research project, focusing on the work of preparing the memorized *performance*, the search for clarity and simplicity of speech before the student in the exposition of ideas, making them feel capable of carrying out the tasks without doubt or hesitation; the essential help of the cooperating teacher; and the success of the students' work. In conclusion, I have made a final reflection on my teaching practice during the internship, which has been an asset to my training, enriching me professionally and personally.

Resumo II

O projeto de investigação "Estratégias para a Aprendizagem da Memorização no Ensino Básico do Clarinete" teve como principal objetivo a elaboração do modelo pedagógico para a aplicação prática nas aulas lecionadas aos alunos estagiários no âmbito da unidade curricular Estágio do Ensino Especializado.

Os parâmetros implementados basearam-se em estratégias que incluem princípios básicos abordados na revisão de literatura, destacando a análise da obra, o desenvolvimento da interpretação, o aumento da autoconfiança da memória e da técnica. A análise da partitura foi a principal estratégia aplicada nas aulas lecionadas, desde a estrutura geral da obra ao mais ínfimo pormenor, em paralelo com a prática da memória sensorial.

Após a aplicação do modelo, realizou-se um questionário aos três alunos e ao professor cooperante para a avaliação da eficácia destas estratégias. A unanimidade dos inquiridos concluiu que o modelo apresentado foi de acessível compreensão facilitando a memorização, reforçou o incentivo de se memorizar regularmente, proporcionou a continuidade da aplicação das estratégias no estudo individual e amplificou o gosto de se tocar de memória.

Os resultados obtidos nas execuções memorizadas ao longo do ano letivo, espelhando o trabalho efetuado, contribuíram para a aquisição de competências musicais nos alunos estagiários permitindo-nos concluir que o "Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização" foi uma mais valia para o aumento da qualidade performativa e da confiança na execução de memória.

Abstract II

The main objective of the research project “Strategies for Learning Memorization in Basic Clarinet Teaching” was to develop a pedagogical model for practical application in the classes given to trainee students as part of the Specialized Teaching Internship course.

The parameters implemented were based on strategies that include the basic principles discussed in the literature review, with emphasis on analyzing the work, developing interpretation, and increasing self-confidence, memory, and technique. Analyzing the score was the main strategy applied in the lessons, from the general structure of the work down to the smallest detail, in parallel with practicing sensory memory.

After applying the model, a questionnaire was sent to the three students and the cooperating teacher to assess the effectiveness of these strategies. The respondents unanimously concluded that the model presented was easy to understand, facilitated memorization, reinforced the incentive to memorize regularly, provided continuity in the application of the strategies in individual study, and amplified the enjoyment of playing from memory.

The results obtained in the memorized performances throughout the school year, reflecting the work done, contributed to the acquisition of musical skills in the trainee students, allowing us to conclude that the “Pedagogical Model for Teaching Memorization” was an asset for increasing performance quality and confidence in performing from memory.

PARTE I – Prática Pedagógica

1. Âmbito e Objetivos

Este relatório de Estágio surgiu no âmbito da unidade curricular de Estágio do Ensino Especializado (doravante EEE) do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa (doravante ESML), e encontra-se estruturado da seguinte forma: Parte I – Prática Pedagógica e Parte II – Investigação. A Prática Pedagógica decorreu na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, no ano letivo 2023/2024 na modalidade de observação. Para tal, foram escolhidos três alunos de diferentes níveis: iniciação musical, 1.º e 5.º graus. O estágio contou com um total de 90 aulas, 30 por cada aluno, das quais nove foram lecionadas e registadas em vídeo (três por cada aluno) e as restantes observadas. Nas aulas lecionadas, procurei aplicar o projeto de investigação do presente relatório de estágio. Para as aulas lecionadas foram elaborados planos de aula e nas aulas observadas foram realizadas fichas de observação. Foram também realizados os planos anuais dos alunos envolvidos no estágio.

A descrição da prática pedagógica encontra-se dividida em vários capítulos: o primeiro conta com a descrição do âmbito e objetivos deste estágio, descrevendo as competências a desenvolver e uma análise SWOT do estágio; o segundo corresponde à caracterização da escola, incluindo o seu historial, enquadramento, a sua oferta educativa e toda a estrutura da comunidade escolar; o terceiro dedica-se às práticas educativas desenvolvidas onde se descreve a classe, os alunos sob observação e a descrição das aulas observadas e lecionadas; e o último descreve a análise crítica de toda a minha experiência como docente.

A parte da investigação procura descrever o projeto, compreender o método utilizado, analisar os resultados obtidos e realizar uma reflexão final. O principal objetivo desta investigação é encontrar as melhores estratégias de memorização para que os alunos possam aplicar na preparação e no momento da *performance*, procurando analisar a sua eficácia em passagens técnicas complexas, ajudar os alunos a procurarem o entendimento das dinâmicas como uma forma expressiva e musical das frases e comprovar se, efetivamente, a memorização foi alcançada com sucesso.

1.1. Competências a Desenvolver

Com este Estágio, procurei adquirir as competências necessárias para desempenhar o papel de docente com a maior qualidade e rigor possível e adquiri empatia, a boa comunicação e a personalização do ensino.

A empatia e a boa comunicação entre o professor e o aluno são essenciais. Um bom professor deve ter a capacidade de criar um bom ambiente educacional, fornecendo o conforto que o aluno necessita dentro da sala de aula para que haja um ensino de qualidade. Esta qualidade é atingida a partir do momento em que o aluno se sente livre para errar e questionar, só assim irá aprender.

No que diz respeito à personalização do ensino, as ferramentas de trabalho foram adaptadas às necessidades de cada aluno, uma vez que as características de aprendizagem e as dificuldades não são unânimes a todos.

Procurei ainda adquirir as melhores estratégias para a simplicidade de transmissão dos meus conhecimentos aos alunos, recorrendo à simplicidade e à clareza das palavras por mim utilizadas.

O principal objetivo deste projeto pedagógico foi encontrar as melhores estratégias de memorização com a finalidade de ajudar os alunos a ganharem consistência técnica nas passagens mais complexas e a interpretarem as dinâmicas como um meio de expressividade musical. Na análise de resultados, o principal objetivo foi concluir se a aplicação do “Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização” teve um resultado positivo na *performance* musical memorizada.

1.2. Análise SWOT

O termo SWOT é composto pelas iniciais das palavras *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças).

A análise SWOT tornou-se essencial para uma avaliação estruturada e organizada. Esta funciona como uma ferramenta, cujo principal objetivo é identificar as vantagens e oportunidades, bem como os pontos menos positivos desta experiência. Segundo a ideia exposta em Benzaghta et al (2021, pp. 56 e 56), os pontos fortes correspondem aos elementos internos de uma organização que facilitam o alcance dos seus próprios objetivos, enquanto que os pontos fracos correspondem aos elementos que interferem no sucesso da organização. Também defende que as oportunidades correspondem aos elementos externos de ajuda na procura dos seus objetivos e às motivações para criar novas metas; as ameaças correspondem a aspetos do ambiente externo, sendo as barreiras para atingir os objetivos pré-definidos (Aldehayyat & Anchor, 2008; Fleisher & Bensoussan, 2003; Lee & Lin, 2008; Shrestha et al., 2004, citados em Benzaghta et al., 2021, p. 56).

Na tabela 1, podemos observar a análise SWOT relativa à estagiária, de acordo com a minha perspetiva. Nesta análise, procurei expor os pontos positivos que motivaram o bom funcionamento deste ano letivo e as oportunidades que o estágio desencadeou, bem como as dificuldades e ameaças que senti.

Tabela 1 – Análise SWOT

<i>Strengths</i>	<i>Weaknesses</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Boa relação com o professor cooperante; - Excelente recepção e acolhimento por parte da direção, corpo docente e pessoal não docente; - Trabalho desenvolvido com muito bom nível em alunos bastante empenhados; - Classe interessada e empreendedora tanto nas atividades curriculares como extracurriculares, mostrando espírito de equipa, entreajuda e apoio notável entre os alunos e os professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reduzida experiência como docente de Clarinete no ensino oficial, resumindo-se apenas à docência em escolas de música de bandas filarmónicas e lecionação de aulas particulares; - Pouca familiaridade com estratos do repertório utilizado nas aulas observadas e lecionadas pelo professor cooperante no decurso do estágio.
<i>Opportunities</i>	<i>Threats</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação prática do projeto de investigação “Estratégias para a Aprendizagem da Memorização no Ensino Básico do Clarinete”; - Aquisição de experiência pedagógica no Ensino Especializado numa instituição de grande prestígio nacional; - Aplicação dos conhecimentos adquiridos nas Unidades Curriculares (teóricas e práticas) da ESML. 	<ul style="list-style-type: none"> - Limitação do número de aulas lecionadas obrigatórias pela estagiária na modalidade de observação (apenas três aulas por aluno), o que dificultou a aplicação do projeto de investigação; - Impacto inicial de desconforto sentido nas primeiras aulas por parte dos alunos, por se encontrarem também a ser observados por um mestrando estagiário proveniente de outra instituição de ensino durante a sua atividade letiva, o que foi progressivamente superado nas semanas seguintes.

Fonte: Elaborado pela autora

2. Caracterização da Escola

2.1. Historial e Contextualização

A Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (doravante EACMCGB), foi inaugurada a 7 de novembro de 1961 num pequeno edifício situado no Campo Novo, situado na freguesia de São Vicente na cidade de Braga, intitulado-se por Conservatório de Música de Braga¹. O Conservatório, ao contrário do que é hoje, em 1961 caracterizava-se como uma instituição do tipo associativo de carácter particular.

Pela fase inicial de desenvolvimento em que se encontrava, o empreendedorismo demonstrado pela diretora pedagógica do Conservatório de Música de Braga, Dra. Adelina Caravana, foi uma mais valia para este projeto. É de destacar o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian com o fornecimento de instrumentos e a sua manutenção. A rápida procura por esta instituição levou à necessidade da amplificação do espaço e, com o sucesso apresentado, o Ministério da Educação considerou a instituição como Escola Piloto de Educação Artística.

A Fundação cedeu um espaço que corresponde ao atual edifício do Conservatório de Música de Braga, sendo inaugurado simbolicamente a 31 de março de 1971². Novas perspetivas foram criadas pelo Conservatório, nomeadamente a introdução das Artes Plásticas e a gerência dos planos curriculares de forma a proporcionar o término do 5.º ano de liceu e, seguidamente, a frequência de cursos superiores.

A partir de outubro de 1971 (ano letivo 71/72), deram lugar a uma “Escola Piloto” que incluía o ensino pré-primário, o primário, o ciclo preparatório e liceal, a secção de música com cursos complementares e curso superior de Piano, a secção de Ballet, a secção de Artes Plásticas e Fotografia e a secção da Arte Dramática³. A partir desse momento, deixou de funcionar em regime particular e passou a funcionar como ensino oficial e gratuito (como ainda hoje se verifica), ficando assim dependente da reitoria do Liceu D. Maria II, bem como sob o seu apoio técnico e administrativo.

¹ Ver 121 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 4).

² Ver 122 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 5).

³ *Idem*.

Em abril de 1982, o “Ministério da Educação e Universidades”⁴ deram a autonomia a esta Escola de Música, intitulando-a de Calouste Gulbenkian e definindo-a como “um estabelecimento especializado no ensino da música e outras disciplinas afins, ministrando ainda, em regime integrado, os ensinos primário, preparatório e secundário.”⁵

O Governo, no início do ano letivo 83/84 e por um período de quatro anos, manteve a escola em regime experimental. Conforme informação recuperada do Projeto e Educativo da EACMCGB, na década de 80 foram inseridas disciplinas de classe de conjunto no plano curricular da escola como por exemplo: orquestra, coro e música de câmara. Em consequência, houve uma maior diversidade instrumental, permitindo ao Conservatório a criação da sua primeira orquestra e evoluir a formação dos seus alunos, investindo numa área performativa diversa, motivadora e com um grande impacto na área artística e educativa.

No ano de 1986, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian assiste novamente a uma mudança interna a nível estrutural com a criação de um quadro de efetivos no corpo docente das disciplinas de formação geral para garantir alguma estabilidade. O “GETAP”⁶ sugeriu uma nova reestruturação da escola, cujo objetivo seria a instalação de uma “Escola Especializada de Música.”⁷ Novos planos curriculares para o 1.º, 5.º e 7.º anos foram estabelecidos, reforçando a componente artística.

Mais recentemente, a oferta educativa expandiu-se com a criação de turmas em regime supletivo a partir do 5.º ano no Conservatório e turmas em regime articulado no Agrupamento de Escolas de Maximinos e com o Agrupamento de Escolas de Mosteiro e Cávado⁸, proporcionando a chegada deste ensino a mais alunos.

⁴ Ver 122 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 5).

⁵ Ver 122 e 123 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 5 e 6).

⁶ Ver 123 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 6).

⁷ *Idem.*

⁸ Ver 124 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 7).

2.2. Enquadramento e Caracterização

A EACMCGB (v. logótipo na fig. 1), situa-se na Rua da Fundação Calouste Gulbenkian na freguesia de São Vítor, em Braga, e contém “uma arquitetura muito peculiar dos anos 60”⁹. Esta escola conta com largos anos de existência e de bastante prestígio, uma vez que é bastante conceituada e apresenta um nível excelente no que diz respeito ao ensino, uma oferta educativa muito rica, uma boa organização e bom ambiente escolar.

Figura 1 – Logótipo da EACMCGB



Fonte: <https://conservatoriodebraga.pt/apresentacao/>¹⁰

Esta instituição contém ensino básico e secundário público com especialização no ensino da música, cuja sua função é proporcionar um ensino vocacional com grande nível artístico, cultural e técnico. As disciplinas disponíveis nesta vertente vocacional são as seguintes: instrumento, formação musical, introdução às técnicas de composição, classe de conjunto e coro. “A sua missão é oferecer uma formação integral e de excelência, que potencie conhecimentos aprofundados ao nível da música na perspetiva da continuidade de estudos a nível superior”¹¹. O ensino integrado foi o principal foco da sua identidade no ensino especializado da música.

⁹ Informação recolhida em janeiro de 2024 em <https://conservatoriodebraga.pt/apresentacao/>.

¹⁰ *Idem*.

¹¹ Ver 124 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 7).

2.3. Equipas/Serviços Especializados e/ou Multidisciplinares

Conforme informação recuperada do Projeto Educativo da EACMCGB¹², a instituição contém diversos serviços especializados que suportam o órgão de gestão e o corpo docente, aprimorando as aprendizagens e a organização, nomeadamente: Serviços de Psicologia e Orientação, Biblioteca Escolar, Equipa do PES (Programa de Educação para a Saúde), Equipa de Manutenção dos Instrumentos, entre outros.

O Serviço de Psicologia e Orientação¹³ desta instituição conta com uma psicóloga com serviço especializado disponível a toda a comunidade educativa, proporcionando uma avaliação e intervenção psicológica especializada, apoio psicopedagógico aos professores e aos alunos e acompanhamento aos pais e encarregados de educação. Este serviço promove o desenvolvimento dos alunos, bem como o sucesso escolar e o bem-estar.

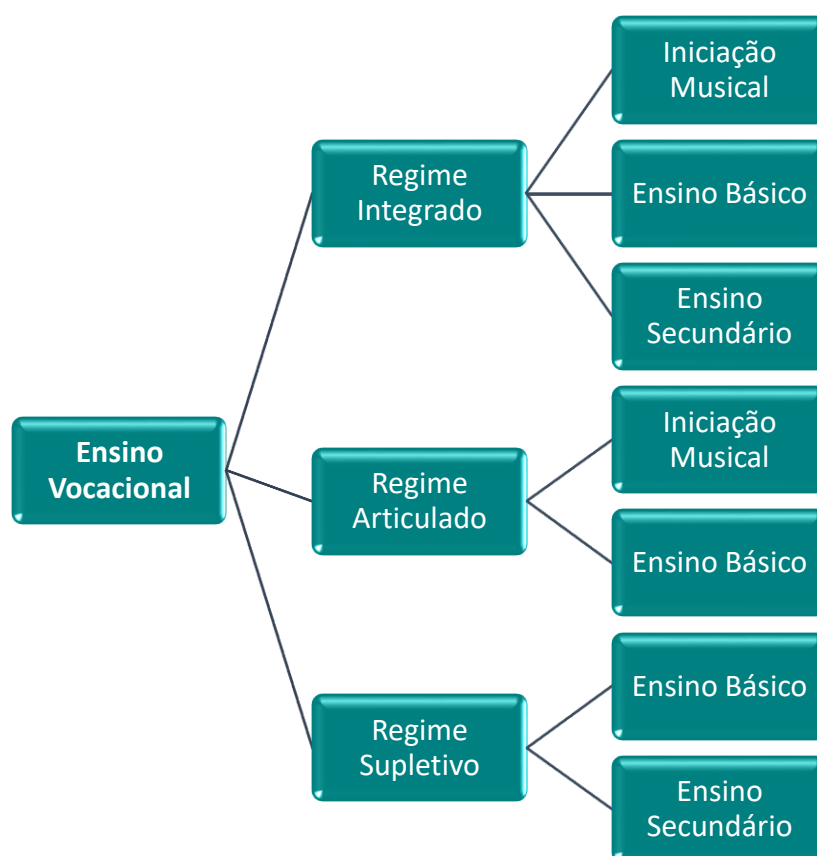
¹² Ver 137 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 20).

¹³ Ver 135 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 18).

2.4. Oferta Educativa

A EACMCGB é diferenciada pelo ensino vocacional especializado da música¹⁴. Os planos curriculares são estruturados de acordo com este tipo de ensino, enaltecendo um currículo diferenciado da generalidade do Ensino Básico e Secundário. Nas figuras 2 e 3, podemos observar a sua oferta educativa.

Figura 2 – Tipos de Regime da Oferta Educativa do Ensino Vocacional na EACMCGB



Fonte: Elaborado pela autora

O Projeto Educativo da EACMCGB¹⁵ apresenta três modalidades do ensino vocacional especializado da música:

- Regime Integrado: no mesmo local, os alunos podem completar a sua formação geral com o ensino especializado da música;

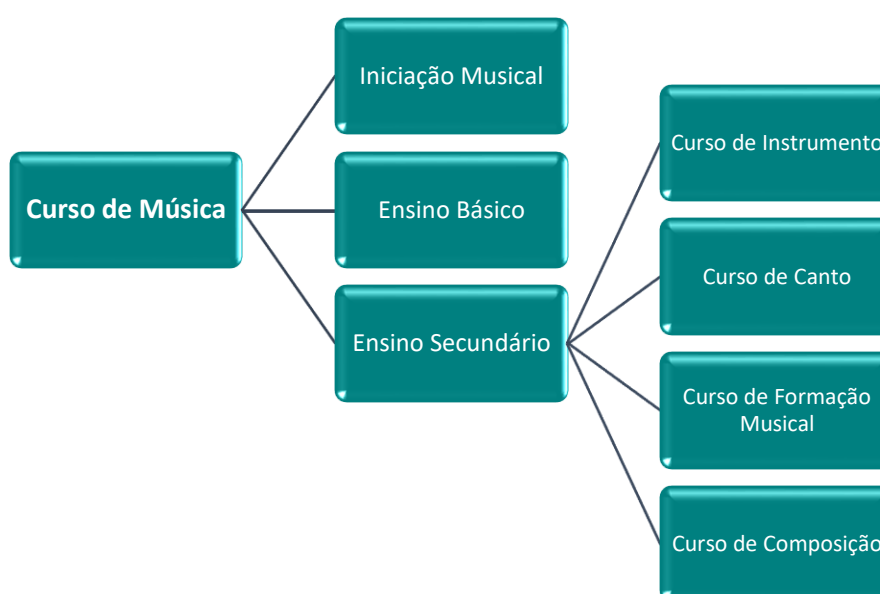
¹⁴ Informação recolhida em janeiro de 2024 de acordo com o seu site <https://conservatoriodebraga.pt/apresentacao/>.

¹⁵ Ver 129 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 12).

- Regime Articulado: a formação geral é realizada noutra escola, embora o seu currículo corresponda ao ensino especializado da música à responsabilidade da EACMCGB;

- Regime Supletivo: os alunos realizam a formação geral numa escola à sua escolha e realizam os seus estudos musicais na EACMCGB.

Figura 3 – Oferta Educativa do Curso de Música na EACMCGB



Fonte: Elaborado pela autora

Com a oferta educativa apresentada nas figuras 2 e 3, podemos constatar que o ensino secundário oferece vários cursos, tais como: Instrumento, Canto, Formação Musical e Composição; podemos ainda concluir que o ensino integrado funciona do 1.º ao 12.º ano, o ensino articulado funciona do 1.º ao 9.º ano e o ensino supletivo funciona do 5.º ao 12.º ano. A EACMCGB oferece ainda o curso livre de dança, que poderá ser certificado, com exames, pela Royal Academy of Dance¹⁶. É de destacar, na tabela 2, a oferta instrumental fornecida pela escola.

¹⁶ Informação recolhida em janeiro de 2024 em <https://conservatoriodebraga.pt/apresentacao/>.

Tabela 2 – Oferta Educativa Instrumental da EACMCGB

Instrumentos Monódicos		Instrumentos Harmónicos	Outros
Sopros	Cordas		
Clarinete	Contrabaixo	Cravo	Canto
Fagote	Viola d’Arco	Guitarra	Percussão
Flauta	Violino	Harpa	
Oboé	Violoncelo	Piano	
Saxofone			
Trombone			
Trompa			
Trompete			
Tuba			

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado do Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB¹⁷

Na tabela 3, podemos observar a constituição e caracterização dos Departamentos Curriculares da EACMCGB¹⁸.

Tabela 3 – Constituição e Caracterização dos Departamentos Curriculares da EACMCGB

Departamentos Curriculares	Docentes/Disciplinas
Departamento do Primeiro Ciclo	Português Matemática Estudo do Meio Expressões plásticas
Departamento de Línguas*	Português Francês Inglês
Departamento de Ciências Sociais e Humanas*	História Estudos Sociais/História Filosofia Geografia Educação Moral Religiosa e Católica

¹⁷ Ver 130 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 13).

¹⁸ Ver 133 e 134 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 16 e 17).

*Estes dois Departamentos encontram-se atualmente associados por não haver nenhum professor do QE no Departamento de CSH, com o nome de Departamento das Humanidades .	
Departamento de Ciências	Matemática Ciências da Natureza/Ciência Naturais Física e Química
Departamento de Expressões	Educação Visual e Tecnológica Educação Física Educação Especial Arte de Representar Dança
Departamento de Ciências Musicais	Formação Musical Laboratório de Formação Musical Análise e Técnicas de Composição Composição Laboratório de Composição História da Música Oferta Complementar
Departamento de Canto e Classes de Conjunto	Orquestra Canto Coro Música de Câmara Estúdio de Ópera Alemão Italiano
Departamento de Instrumentos de Cordas	Guitarra Harpa Violino Viola d'Arco ou Violeta Violoncelo Contrabaixo
Departamento de Instrumentos de Tecla	Piano Instrumento de Tecla Piano de Acompanhamento Cravo
Departamento de Instrumentos de Sopro e de Percussão	Clarinete Fagote Flauta Transversal Oboé Saxofone Trombone Trompa Trompete Tuba Percussão

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado do Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB¹⁹

¹⁹ Ver 133 e 134 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 16 e 17).

2.5. Recursos Humanos

No que diz respeito ao corpo docente²⁰, devido à sua oferta educativa, este é composto por docentes de todas as áreas, desde a formação vocacional de música à formação geral e dança. Vejamos a sua distribuição da tabela 4.

Tabela 4 – Corpo Docente da EACMCGB

N.º de Docentes da Formação Vocacional de Música e de Dança	N.º de Docentes da Formação Geral	N.º de Docentes Contratados	N.º de Docentes do Quadro	Total
±100	±70	±35	±135	±170

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado do Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB²¹

Ainda sobre o Projeto Educativo da EACMCGB²², observemos agora a composição do pessoal não docente que é essencial na gestão logística do funcionamento de toda a comunidade escolar, apresentando dois tipos de assistentes:

- Assistentes Técnicos: responsáveis por diversos serviços administrativos como o atendimento ao público, tesouraria, contabilidade, matrículas, entre outros;
- Assistentes Operacionais: responsáveis pela supervisão da ação educativa no tempo de intervalo/recreio, proteção da conservação dos equipamentos e espaços, bem como a sua limpeza e manutenção.

Observemos a distribuição do pessoal não docente na tabela 5.

²⁰ Ver 132 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 15).

²¹ *Idem.*

²² Ver 134 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 17).

Tabela 5 – Pessoal Não Docente da EACMCGB

Assistentes Técnicos e Operacionais	N.º
Chefe dos Serviços Administração Escolar	1
Assistentes Técnicos	6
Encarregado Operacional	1
Assistentes Operacionais Efetivos	26
Assistentes Operacionais Contratados	±4
Total	38

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado do Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB²³

2.6. Parcerias e Protocolos

A EACMCGB²⁴ tem alcançado várias parcerias e protocolos com diversas instituições do nosso país, beneficiando a escola, os alunos e os professores, como por exemplo: Câmara Municipal de Braga com assento no Conselho Geral, Junta de Freguesia de São Vítor com assento no Conselho Geral, Câmara Municipal do Porto, Casa da Música, Universidade do Minho com assento no Conselho Geral, Theatro Circo, Museu dos Biscainhos, Museu Nogueira da Silva, entre outros.

2.7. Atividades / Projetos / Programas Internacionais

A colaboração de várias personalidades públicas de referência de diferentes áreas como por exemplo: a música, a literatura, a cultura, entre outros, em momentos dos Projetos e Plano Anual/Plurianual de Atividades, foi bastante importante para o papel mobilizador que se tem vindo a construir, “[...] o caminho tem sido construído numa abertura, em crescendo, à cidade, ao contexto nacional e internacional, através de

²³ Ver 135 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 18).

²⁴ Ver 148 e 149 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 31 e 32).

protocolos com escolas congéneres, projetos Erasmus e com a participação de alunos em festivais e concursos nacionais e internacionais.”²⁵

3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio

3.1. Caracterização da Classe de Clarinete

A classe de clarinete é composta por cinco professores e um total de 52 alunos. Os professores que compõem a classe do ano letivo 2023/2024 são: Filipe Silva, Manuel Lemos, Mário Apolinário, Alcina Azevedo e Laura Almeida. O professor Filipe Silva conta com quatro alunos, a do professor Manuel Lemos conta com sete alunos, o professor Mário Apolinário conta com 15 alunos e a professora Alcina Azevedo e a professora Laura Almeida contam com 13 alunos. Na tabela 6, podemos observar a distribuição destes alunos nos diferentes tipos de ensino de acordo com o seu ciclo.

Tabela 6 – Distribuição da Classe de Clarinete da EACMCGB

		Tipos de Ensino		
		Integrado	Articulado	Supletivo
Ciclos	1.º Ciclo	12	11	-
	2.º Ciclo	4	3	-
	3.º Ciclo	10	8	-
	Secundário	2	-	2
Total	52			

Fonte: Elaborado pela autora

É ainda de referir que os alunos da classe mostram bastante interesse e empenho na grande maioria das atividades propostas pela escola, tanto em atividades curriculares como extracurriculares. É notável o espírito de equipa, entreajuda e apoio que existe na classe, tanto entre alunos como professores.

²⁵ Ver 148 do Anexo A - Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB (p. 31).

3.1.1. Atividades Extracurriculares

A classe de clarinetes organiza todos os anos o “Dia do Clarinete”, onde realizam atividades em conjuntos, como almoço partilhado, atuações em grupo, entre outros. Este dia serve para criar momentos de partilha musical e convívio de grupo, proporcionando uma maior aproximação e ligação entre alunos e professores. Por norma, as classes que contêm vários professores tendem a agrupar-se pelos alunos de cada um, e o objetivo será estabelecer uma ligação, união e entreajuda.

O ensemble de clarinete da EACMCGB foi convidado para atuar no III Festival Internacional de Clarinetes de Castelo Branco que decorreu nos dias 1 a 3 de dezembro de 2023. A atuação contou com a participação de oito alunos desde o 7.º ao 12.º ano, e com a organização de todos os professores da classe.

Este evento serviu para incentivar os alunos relativamente: ao gosto pela *performance* em grupo; ao estudo regular com responsabilidade; à motivação na participação em masterclasses, palestras e concertos; ao contacto entre os alunos oriundos de diversas zonas do país e professores de outras instituições de ensino; e à dinamização entre os alunos do terceiro ciclo e do ensino secundário na classe de clarinetes da EACMCGB.

Os alunos tiveram a oportunidade de assistir aos mais diversos concertos, a várias palestras de diferentes temas, desde a manutenção do instrumento ao lançamento de novos materiais e acessórios relativos ao clarinete e a masterclasses ministradas por conceituados clarinetistas, tais como:

- ✓ Calogero Palermo – solista da Royal Concertgebouw Orchestra;
- ✓ Giovanni Punzi – solista da Orquestra Filarmónica de Copenhaga;
- ✓ Florent Héau – docente na HEMU - Haute Ecole de Musique de Lausanne.

3.2. Caracterização dos Alunos Selecionados

Os alunos selecionados para observação durante o Estágio incluíram três níveis distintos: o Aluno A pertence ao 4.º ano do ensino oficial (iniciação musical no regime integrado), o Aluno B ao 5.º ano do ensino oficial (1.º grau no regime articulado) e o Aluno C ao 9.º ano (5.º grau no regime integrado). Considerando as idades destes alunos, suscitou-me um grande interesse em perceber como se processa a memorização nestas faixas etárias.

Estes alunos apresentaram bastantes capacidades e competências, uma vez que o trabalho e desempenho foram bastante positivos em todas as áreas escolares. Para os conhecermos melhor, vejamos a caracterização individual.

3.2.1. Aluno A (4.º ano/Iniciação Musical)

O Aluno A, nascido a 4 de junho de 2014, é natural de Braga e frequentou, no ano letivo 2023/2024, o 4.º ano escolar e de iniciação musical em clarinete na EACMCGB em regime integrado. Este aluno já se encontra matriculado na EACMCGB desde o seu 1.º ano escolar, onde iniciou os seus estudos musicais em clarinete com 6 anos de idade e foi sempre acompanhado pelo professor Manuel Lemos.

Este aluno já participou em concursos e obteve o 1.º prémio no Concurso Luso-Espanhol de Fafe, concurso esse bastante conceituado.

O Aluno A tocou, durante o ano letivo, com um clarinete Yamanha modelo YCL 255, uma boquilha da marca Yamaha modelo 4C, uma braçadeira Bonade regular dourada e com palhetas Vandoren (caixa azul) com grau de força 2,5.

3.2.2. Aluno B (5.º ano/1.º grau)

O Aluno B nasceu a 8 de março de 2013, é natural de Braga e frequentou, no ano letivo 2023/2024, o 5.º ano escolar e o 1.º grau em clarinete na EACMCGB – Polo de Maximinos em regime articulado. Este aluno já se encontra matriculado na EACMCGB – Polo Maximinos desde o seu 1.º ano escolar, onde iniciou os seus estudos musicais

em clarinete com 6 anos de idade e foi sempre acompanhado pelo professor Manuel Lemos.

A influência do meio musical partiu do pai, uma vez que toca saxofone e é cantor, tendo já estudado na EACMCGB em curso livre, sendo este o seu encarregado de educação. O impulso de matricular este aluno na música na entrada para a escola primária (iniciação musical), foi de ambos os pais.

Este aluno participou em vários concursos, obtendo gratificantes prémios (desde o 1.º à Menção Honrosa) em concursos como Concurso Internacional Paços Premium, Concurso Luso-Espanhol de Fafe, Concurso Nacional Jovens Clarinetistas e Concurso Interno de instrumento do curso básico de música e do curso de iniciação à música em regime articulado. Foi ainda selecionado no concurso de solistas EACMCGB para tocar a solo com a orquestra de sopros do 5.º, 6.º e 7.º anos.

O aluno B tocou, durante o ano letivo, com um clarinete Selmer Saint-louis, uma braçadeira Bonade regular dourada e com palhetas Vandoren (caixa azul) com grau de força 3. No primeiro período, o aluno tocou com uma boquilha Yamaha 4C, e no segundo período adquiriu uma Vandoren B40.

3.2.3. Aluno C (9.º ano/5.º grau)

O Aluno C nasceu a 8 de abril de 2009, é natural de Braga e encontra-se matriculado na EACMCGB desde o seu 1.º ano escolar, onde iniciou os seus estudos musicais em clarinete com 5 anos de idade. No ano letivo 2023/2024, frequentou o 9.º ano escolar e o 5.º grau em clarinete na EACMCGB em regime integrado.

Passou por vários professores no seu percurso académico até ao momento: iniciou os seus estudos musicais com o professor Filipe Silva, com o qual permaneceu o 1.º e 2.º anos de iniciação; do 3.º ano de iniciação ao 6.º ano (2.º grau) trabalhou com a professora Catarina Rebelo; e do 7.º ano (3.º grau) ao 9.º ano (5.º grau) trabalhou com o professor Manuel Lemos.

Este aluno já participou em alguns concursos e obteve o 2.º e 3.º prémios em concursos como Concurso Luso-Espanhol de Fafe e o Concurso Nacional Jovens

Clarinetistas. Foi ainda selecionado no concurso de solistas EACMCGB para tocar a solo com a orquestra de sopros do 8.º, 9.º anos e secundário.

O Aluno C tocou, durante o ano letivo, com um clarinete Yamaha YCL 650, uma boquilha Vandoren M15, uma braçadeira Bonade invertida prateada e com palhetas D'Addario Evolution com grau de força 3,5.

3.3. Descrição das Aulas Observadas e Lecionadas

O EEE foi realizado na modalidade de observação, conforme referido anteriormente, tendo sido lecionadas nove aulas e observadas 81, resultando num total de 90 aulas.

De um modo geral, a estrutura das aulas observadas procuravam sintetizar o trabalho generalizado que os instrumentistas devem realizar diariamente, estrutura essa que procurei adotar nas aulas lecionadas, dividindo a sua prestação em três secções. A primeira secção corresponde ao aquecimento, onde o aluno trabalha a vertente técnica com vários exercícios, como por exemplo, escalas e arpejos com inversões. Ao praticar estes exercícios, os alunos podem trabalhar aspetos como a articulação, resistência e destreza técnica. Esta componente básica é essencial para a formação de um estudante que pretende vir a tornar-se num exemplar instrumentista performativo.

A segunda secção da aula está associada à execução de estudos/métodos de desenvolvimento da interpretação, onde se procura aperfeiçoar a técnica do estudante preparando-o para a abordagem, montagem e execução de obras do repertório programático do ensino do clarinete em todos os domínios da execução musical.

A terceira secção da aula teve como principal objetivo desenvolver e aprofundar a componente musical do estudante, preparando ao pormenor obras do repertório clarinetístico, dedicando especial atenção à expressividade musical nos domínios da execução de dinâmicas, controlo da articulação, fraseado, desvios agógicos e preparação dos momentos cadenciais, momentos de clímax e outros com maior virtuosismo técnico.

Verificaram-se dois aspetos principais a trabalhar durante o ano letivo, a articulação e a qualidade sonora que, por sinal, foram comuns aos três alunos, com especial destaque na articulação. Ao longo do ano letivo, foram realizados alguns exercícios nas aulas de acordo com o repertório de cada aluno. É de referir que todos os aspetos trabalhados nas aulas observadas foram reforçados nas aulas lecionadas, juntamente com a aplicação do projeto de investigação que iremos analisar mais à frente.

De acordo com Harris (2022, p. 11), os registos do clarinete classificam-se da seguinte forma: *Chalumeau* desde o Mi_2 ao $F\#_3$; o registo *Throat* (garganta) entre o Sol_3 ao Sib_3 ; o registo *Clarino* do Si_3 ao $D\acute{o}_5$ e o registo *Altissimo* (sobreagudo) do $R\acute{e}b_5$ ao $D\acute{o}_6$, registo este que se verificou o principal foco de trabalho no decorrer do ano letivo comum aos três alunos, com especial atenção à embocadura.

3.3.1. Aluno A

A distribuição das aulas observadas e lecionadas no decorrer do estágio referentes ao aluno A tiveram a seguinte distribuição, presente na tabela 7. No que diz respeito à aula prevista ser gravada no final do primeiro período, por motivos de avaria no suporte de captação, apenas foi possível ser concretizada no segundo período. As aulas deste aluno no ano letivo 2023/2024 decorreram às terças-feiras das 10:20h às 10:45h e às sextas-feiras das 11:25h às 11:50h.

Tabela 7 – Distribuição das Aulas Observadas e Lecionadas do Aluno A

Período Letivo	N.º de Aulas Observadas	N.º de Aulas Lecionadas
1.º Período	10	0
2.º Período	7	2
3.º Período	10	1

Fonte: Elaborado pela autora

Os principais pontos a trabalhar com este aluno no decorrer do ano letivo, tanto nas aulas observadas como nas aulas lecionadas foram: a articulação e a projeção sonora nos registos *Clarino* e *sobreagudo* (v. Harris, 2022, p. 11).

Por vezes, numa fase inicial a nível clarinetístico, a dificuldade encontra-se na colocação da embocadura para uma boa projeção sonora destes registos. Para tal, explicou-se ao aluno que a sua embocadura deveria estar relaxada: a externa (queixo, lábios e todos os músculos envolventes) para que não haja dificuldade de vibração da palheta devido ao excesso de pressão; e a interna (língua e garganta) para que o máximo de ar possível passe facilmente pelo tubo do instrumento.

No que diz respeito à articulação, foi explicado ao aluno que a ponta da língua deve entrar em contacto com a ponta da palheta para que o *staccato* seja claro e perceptível auditivamente.

O repertório desenvolvido no primeiro período foi composto por duas obras: *Mon Deuxieme Solo de Clarinette* do compositor Jacques Barat (1882 – 1963) e *Mignardise* do compositor Émile Lelouch.

Em relação à peça *Mon Deuxieme Solo de Clarinette*, é uma obra pouco extensa e simples no que diz respeito à técnica, apesar de exigir um elevado domínio no registo *Clarino*, sendo este predominante na obra.

O tema principal é repetido várias vezes ao longo da obra, sendo apresentado na secção da exposição e na secção da reexposição. Este tema é repetido através do diálogo musical, sendo exposto em *mezzo forte* e depois em *piano*. Na reexposição, o fragmento temático inicial é repetido três vezes sempre em *piano*, criando um ambiente intimista para finalizar a obra.

À semelhança do tema principal, o segmento temático apresentado na secção do desenvolvimento também é repetido com a presença do diálogo musical, iniciando em *forte* e repetido em *piano*. Nesta obra, é de destacar o padrão dinâmico que é repetido em todas as secções e a simplicidade da articulação, uma vez que esta se apresenta simplificada utilizando ligaduras de prolongação apenas em alguns momentos.

O foco do professor cooperante relativamente a esta obra incidiu sob: a flexibilidade, devido aos saltos entre registos que exigem alguma técnica na sua execução; as dinâmicas, sendo estas responsáveis pela condução melódica e pela expressividade musical; e o domínio do registo *Clarino*.

Para ajudar o aluno a trabalhar a flexibilidade, foi realizado um exercício em aula que consistia na execução lenta entre 8^{as} ou outros intervalos de grande extensão do instrumento, com base nos cc. 4 e 17 (v. fig. 4). Para tal, foi solicitado ao aluno a aplicação de um sopro constante, juntamente com a pressão de ar necessária para a criação de uma sensação de sopro contínuo; foi também trabalhada a questão da embocadura como ferramenta neste processo.

Figura 4 – *Mon Deuxieme Solo de Clarinette* de J. Barat, cc. 4 e 17



Fonte: Elaborada pela autora (v. Barat, 1990, p. 1)

Foi ainda solicitado o reforço do contraste das dinâmicas para a condução da linha melódica. Por exemplo, a realização de um *piano* mais evidente na passagem da *anacruse* para o c. 10 é essencial para o contraste dinâmico da *anacruse* para o c. 2 em *mezzo forte*, correspondendo ao tema principal (v. fig. 5).

Figura 5 – *Mon Deuxieme Solo de Clarinette* de J. Barat, cc. 1-3, *anacruse* cc. 10-11



Fonte: Elaborada pela autora (v. Barat, 1990, p. 1)

No que diz respeito à peça *Mignardise*, à semelhança da obra anterior, também se caracteriza por ser pouco extensa. Esta é dividida em quatro pequenas secções, a secção inicial mais calma (*Andante*), duas secções mais agitadas musicalmente (*Moderato e Allegro*), e a retoma à secção mais calma (*T^o primo – Andante*). As secções mais calmas procuram a expressividade musical, recorrendo às dinâmicas e ligaduras de expressão; já as secções mais rápidas e técnicas recorrem mais à articulação (*staccato* curto e acentuações) e ao diálogo musical criado através do contraste dinâmico para criar o carácter musical pretendido. Estas características foram bem evidenciadas no início de cada secção (v. fig. 6).

Figura 6 – *Mignardise* de E. Lelouch, cc. 1, 16, 32 e 46

The figure displays four musical staves, each representing the beginning of a different section of the piece 'Mignardise':

- Staff 1 (cc. 1):** Marked 'Andante' with a tempo of 72. It is in 4/4 time, key of D major, and starts with a piano (*p*) dynamic. The melody features a long note followed by a series of eighth notes.
- Staff 16 (cc. 16):** Marked 'Moderato' with a tempo of 69. It is in 2/4 time, key of D major, and starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, marked 'non legato'. The melody consists of a series of eighth notes.
- Staff 32 (cc. 32):** Marked 'Allegro' with a tempo of 92. It is in 2/4 time, key of D major, and starts with a forte (*f*) dynamic. The melody consists of eighth notes.
- Staff 46 (cc. 46):** Marked 'T^o primo Andante' with a tempo of 72. It is in 4/4 time, key of D major, and starts with a piano (*p*) dynamic, marked 'legato'. The melody features a long note followed by a series of eighth notes.

Fonte: Elaborado pela autora (v. Lelouch, 1992, p. 1)

A secção da exposição e reexposição (cc. 1 e 46) apresentam-se numa dinâmica bastante calma, em *piano*, criando um ambiente bastante intimista e delicado. Na secção do desenvolvimento em *Moderato* (c. 16), é evidente o contraste entre dinâmicas, sendo que o elemento temático é exposto em *mezzo forte* e repetido em *piano*; o elemento temático seguinte inicia em *piano* e cresce para *forte*. Já na secção do *Allegro* (c. 32), as dinâmicas predominantes são o *forte* e o *fortissimo*. De um modo geral, juntamente com as dinâmicas, a variedade da articulação é um fator determinante no carácter procurado nesta secção do desenvolvimento, de acordo com a fig. 6.

O principal foco do professor cooperante durante o trabalho desta obra com o aluno A, teve por base a articulação nas secções mais técnicas (*Moderato e Allegro*),

solicitando uma execução mais curta e precisa no motivo do c. 16 e um reforço na realização das acentuações presentes nos cc. 32 e 33 para a criação de um carácter mais afirmativo e marcado (v. fig. 7).

Figura 7 – Mignardise de E. Lelouch, c. 16, cc. 32-33

16 Moderato ♩=69
mf non legato

32 Allegro ♩=92
f ff

Fonte: Elaborado pela autora (v. Lelouch, 1992, p. 1)

As dinâmicas também foram um ponto a trabalhar na preparação desta obra, exigindo a execução do *crescendo* e *diminuendo* dos cc. 4-5 (v. fig. 8), com especial objetivo de evidenciar a condução melódica e a importância dos contrastes entre *marcato/legato* e calmo/agitado entre as secções para a criação de diferentes ambientes musicais. Esta obra exige uma maior versatilidade de execução por parte do aluno devido à presença de secções contrastantes com características distintas.

Figura 8 – Mignardise de E. Lelouch, cc. 4-5

Fonte: Elaborado pela autora (v. Lelouch, 1992, p. 1)

Em relação ao repertório trabalhado no segundo período, o aluno trabalhou a peça *Chant des Clarines* do compositor Francis Coiteux (*1944) e a peça *Clopinette* do compositor Eric Ledeuil (*1970).

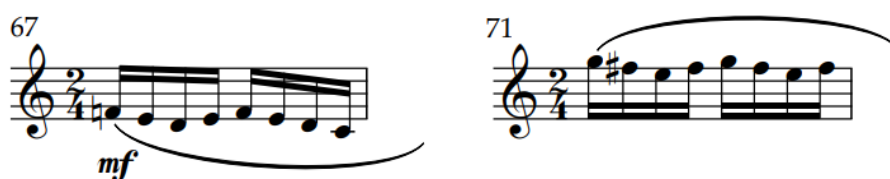
Relativamente à obra *Chant des Clarines*, observamos que esta se mantém maioritariamente num carácter leve e alegre (*Allegretto*), inclui um breve momento

cadencial, e termina com um *Più mosso*, dando um carácter um pouco mais animado e agitado.

O tema inicial é exposto e repetido em pequenos segmentos que iniciam em intervalos distintos/movimento contrário. A entrada desta obra é afirmativa por parte do intérprete devido à dinâmica *forte*, uma vez que as dinâmicas que predominam nesta secção são o *forte* e o *mezzo forte*. É de destacar a presença de passagens mais complexas a nível técnico que incluem saltos entre registos distintos do instrumento e semicolcheias ascendentes e descendentes auxiliadas pelas dinâmicas *mezzo forte* e *forte*.

Na secção seguinte, podemos observar a presença do tema principal apresentado uma 5ª descendente e de forma subtil com a dinâmica *piano*; é evidenciado o diálogo temático através do contraste de dinâmicas. Também nesta secção, verificamos que o nível de complexidade da articulação aumenta devido à presença do *staccato* curto; verificamos ainda a presença de semicolcheias padronizadas com a repetição entre movimentos ascendentes e descendentes, exigindo maior destreza técnica, de acordo com as passagens dos cc. 67 e 71 (v. fig. 9).

Figura 9 – *Chant des Clarines* de F. Coiteux, cc. 67 e 71



Fonte: Elaborado pela autora (v. Coiteux, 2004, p. 2)

É de destacar a presença de um momento cadencial onde o intérprete expõe o seu virtuosismo. A cadência é baseada no diálogo musical evidenciado através do contraste de dinâmicas, variando entre o *piano* e o *forte*. Este é um momento musical onde o aluno terá de mostrar a sua versatilidade com a destreza técnica e musicalidade, uma vez que estamos perante suspensões, contrastes dinâmicos, articulação variada e ornamentação, neste caso, os trilos.

Um dos principais objetivos do professor cooperante no trabalho desta obra foi a técnica da articulação, solicitando ao aluno a colocação da ponta da língua na ponta da palheta para a execução de um *staccato* claro e preciso. O exercício foi realizado lentamente na passagem dos cc. 98-100 (v. fig. 10), devido à mudança de registo com diferentes articulações e alterações ocorrentes que dificultam a passagem técnica.

Figura 10 – *Chant des Clarines* de F. Coiteux, cc. 98-100



Fonte: Elaborado pela autora (v. Coiteux, 2004, p. 2)

A flexibilidade também foi um ponto a trabalhar nesta obra, com principal destaque nas passagens dos cc. 14-15 e c. 69 (v. fig. 11), lentamente, para o ajuste adequado da pressão de ar e da embocadura, procurando um som limpo nos saltos de maior extensão.

Figura 11 – *Chant des Clarines* de F. Coiteux, cc. 14-15, c. 69



Fonte: Elaborado pela autora (v. Coiteux, 2004, p. 1 e 2)

Em relação à peça *Clopinette*, esta é constituída por três partes: o *Allegretto* inicial, caracterizado pelo ritmo pontuado e dinâmica intensa (maioritariamente entre o *mezzo forte* e *forte*); a secção de *Blues*, que introduz uma nova variante de interpretação, contendo um balanço mais descontraído e leve; e a secção final, voltando ao *Allegretto* inicial, embora introduza uma breve secção *tranquillo*.

A secção inicial expõe o tema principal em diferentes registos do instrumento, tais como o registo *Chalumeau*, o registo de Garganta e o registo *Clarino*. Toda esta secção

é considerada pomposa devido à articulação pontuada e às dinâmicas presentes (*forte* e *mezzo forte*), terminando com o suspense evidenciado por um *diminuendo* e *rallentando*.

Na secção *Blues* é introduzido um conceito bastante diferente da secção inicial, apresentado no compasso $\frac{6}{8}$, procurando um estilo mais descontraído que nos remete para o *swing*. O segmento temático característico deste momento musical é repetido várias vezes, embora com algumas alterações intervalares e rítmicas, mas procurando manter sempre a ideia base ao longo de toda a secção.

Com a chegada da reexposição do tema principal, também a secção *tranquillo* exhibe elementos temáticos anteriormente expostos, embora apresentados através de ritmos mais descontraídos (dando a sensação de *swing* novamente) e da presença de ornamentação, como as *acciaccatura*. A obra termina com o elemento temático inicial repetido na 8ª superior e realizado através do contraste dinâmico (*piano* e *forte*, respetivamente), proporcionando um desfecho grandioso à obra.

O professor cooperante focou o trabalho desta obra em vários aspetos. A articulação foi o ponto fulcral, cujo principal objetivo se debruçou sob o domínio do *staccato* curto com qualidade e precisão (v. fig. 12). Para tal, foi realizado um exercício proposto pelo professor cooperante para ajudar o aluno nesta tarefa, consistindo no sopro contínuo e na interrupção do som apenas com a língua, para trabalhar a definição da articulação.

Figura 12 – Clopinette de E. Ledeuil, cc. 3-4

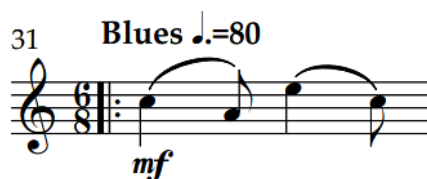


Fonte: Elaborado pela autora (v. Ledeuil, 2002, p. 1)

O ritmo e as ligaduras de expressão na secção *Blues* apresentam-se como elementos essenciais para a criação de um ambiente leve e dinâmico. Para facilitar o balanço

descontraído presente a partir do c. 31 (v. fig. 13), foi introduzida a teoria do compasso $\frac{6}{8}$ com um exercício simples e prático: o aluno caminhou pela sala ao tempo da semínima com ponto, batendo uma palma na terceira colcheia do tempo, contando em voz alta “um, dois, três” como forma de auxílio nesta tarefa.

Figura 13 – *Clopinette* de E. Ledeuil, c. 31



Fonte: Elaborado pela autora (v. Ledeuil, 2002, p. 1)

As dinâmicas também foram um elemento alvo no trabalho do professor cooperante, solicitando ao aluno um exagero na sua execução para realçar o diálogo musical através do contraste das mesmas (e. g. nos cc. 3-4 em *mezzo forte* e no cc. 23-24 em *piano*, v. fig. 14).

Figura 14 – *Clopinette* de E. Ledeuil, cc. 3-4, cc. 23-24



Fonte: Elaborado pela autora (v. Ledeuil, 2002, p. 1)

No terceiro período, o aluno prosseguiu o trabalhado da obra *Clopinette* e trabalhou ainda a peça *Clarinis* do compositor Jacques Devogel (1926 – 1995).

A obra *Clarinis* explora diferentes texturas musicais através dos diferentes registos do instrumento, como o *Chalumeau*, Garganta e *Clarino*. É uma obra pouco extensa e bastante simples no que diz respeito à exigência técnica.

A secção da exposição apresenta-se na tonalidade de Sol M e é caracterizada pela constante repetição do tema principal, sendo este baseado numa melodia expressiva onde predominam as ligaduras de expressão para aumentar o virtuosismo, contendo frases curtas e simples.

A secção do desenvolvimento conta com um novo elemento temático que explora os diferentes registos do instrumento mencionados anteriormente, na tonalidade de Dó M. Esta passagem também incorpora ligaduras de expressão, porém de forma mais afirmativa, destacada pelas dinâmicas *mezzo forte* e *forte*, além das figuras rítmicas que conferem maior fluidez e movimento à linha melódica.

A reexposição do tema inicial apresenta um retorno à tonalidade original (Sol M) e ocorre de forma reconhecível, preservando a essência melódica, mas agora enriquecida por novos elementos rítmicos. O uso de novas figuras rítmicas traz a esta secção um maior dinamismo e um balanço leve, apresentando-se de forma afirmativa evidenciada através das dinâmicas (*forte* e *fortissimo*). O carácter desta secção distingue-se pelo balanço descontraído a nível rítmico, com menos ênfase no virtuosismo, embora as ligaduras de expressão permaneçam com a finalidade de unir a técnica à musicalidade.

O final é afirmativo e preponderante, utilizando um jogo de articulação juntamente com o movimento por graus conjuntos, a dinâmica *fortissimo* e um *rallentando*, terminando na terceira nota do acorde de Sol M (nota Si). Foram, ainda, trabalhadas questões rítmicas para a criação de um ambiente de *swing* nesta secção, à semelhança da obra anterior (v. fig. 15).

Figura 15 – Clarinis de J. Devogel, cc. 46-58

Fonte: Elabora pela autora (v. Devogel, 1989, p. 1)

A atenção do professor cooperante no trabalho desta obra incidiu sob a expressividade musical evidenciada através da articulação, contando com a presença de ligaduras de expressão. O principal objetivo foi a criação de um ambiente calmo e delicado no início da obra, e um balanço mais animado e preponderante na secção final. Para tal, foi solicitado ao aluno que tivesse especial atenção à pressão de ar, proporcionando uma sensação de continuidade musical com um sopro perseverante no decorrer da obra. Também foi trabalhado o reforço da dinâmica *forte* para a criação do contraste temático entre o início da obra e o movimento melódico a partir do c. 46, (v. fig. 16).

Figura 16 – Clarinis de J. Devogel, cc. 1-2, cc. 46-47

Fonte: Elabora pela autora (v. Devogel, 1989, p. 1)

3.3.2. Aluno B

A apresentação da distribuição das aulas observadas e lecionadas do aluno B no decorrer do estágio é exposta na tabela 8. No que diz respeito à aula prevista ser gravada no final do primeiro período, por motivos de avaria no suporte de captação, apenas foi possível ser concretizada no segundo período. As aulas deste aluno no ano letivo 2023/2024 decorreram às terças-feiras das 14:30h às 15:20h e às sextas-feiras das 13:30h às 14:20h.

Tabela 8 – Distribuição das Aulas Observadas e Lecionadas do Aluno B

Período Letivo	N.º de Aulas Observadas	N.º de Aulas Lecionadas
1.º Período	8	0
2.º Período	9	2
3.º Período	10	1


Fonte: Elaborado pela autora

Foram realizados alguns exercícios durante o tempo de aula com o intuito do aluno relaxar a embocadura, uma vez que a apertava bastante e o resultado seria o “guincho”. Para contrariar este hábito, o professor fez com que o aluno relaxasse os músculos envolventes no processo da embocadura, afastando o seu queixo da boquilha para contrariar a força excessiva que era exercida sob o instrumento.

Este terá sido um problema a resolver ainda numa fase inicial do ano letivo, uma vez que a fraca qualidade do material estaria a prejudicar a execução deste aluno.

Após a troca da boquilha Yamaha 4C para uma Vandoren B40, foi possível verificar uma mudança bastante positiva no que diz respeito à qualidade sonora, proporcionando uma sonoridade mais doce. Nas tabelas 9 e 10, podemos observar as diferenças entre estas duas boquilhas.

Tabela 9 – Características do Modelo da Boquilha 4C da Marca Yamaha

	Standard Series		
	Model	4C	
	B^b/A Clarinet	Tip Opening	1.05mm
		Facing Length	19.0mm

Fonte: Elabora pela autora, adaptado de https://pt.yamaha.com/pt/products/musical_instruments/winds/mouthpieces/clarinets/custom_standard.html#product-tabs

Tabela 10 – Características do Modelo da Boquilha B40 da Marca Vandoren

	Opening	1.195mm
	Facing length	<i>Medium Long</i>
	Instrument	<i>Bb clarinet</i>
	Series	<i>Traditional clarinet mouthpieces</i>

Fonte: Elabora pela autora, adaptado de <https://vandoren.fr/en/vandoren-mouthpieces/b40-bb-clarinet-mouthpiece/>

De acordo com as tabelas anteriores, constatamos que a abertura da boquilha da marca Vandoren é superior quando comparada à boquilha da marca Yamaha, resultando num som mais incorporado e com maior qualidade. É de destacar que o facto da Vandoren ser uma marca especializada em boquilhas cujo acabamento final é realizado manualmente, proporciona um maior detalhe na sua conceção que resultará numa qualidade bastante superior à marca Yamaha que é fabricada a nível industrial.

O professor cooperante procurou sempre adaptar o repertório aos principais elementos a trabalhar no decorrer do ano letivo. De acordo com as obras selecionadas e a reflexão das aulas observadas, concluímos que o principal foco de trabalho deste aluno no decorrer do ano letivo incidiu sob a articulação, a sonoridade e as dinâmicas.

No que diz respeito à articulação, verificou-se que o aluno deve trabalhar o *staccato* utilizando a ponta da língua na ponta da palheta para que o resultado sonoro se converta numa articulação clara, precisa e com qualidade. O aluno não deve relaxar os músculos que envolvem todo o processo da embocadura, mas sim mantê-los ativos, não cometendo o mesmo erro de apoiar o queixo na boquilha.

Em relação às dinâmicas, o principal foco terá sido unir este conceito à interpretação musical. O objetivo de trabalhar as dinâmicas seria mostrar ao aluno o papel fundamental que estas ocupam, a expressividade musical, não esquecendo que a música é muito mais do que notas e ritmo, dando cor e sonoridade musical à obra.

O repertório executado no primeiro período consistiu no 1.º andamento da peça *Two Spanish Dances* do compositor Moritz Moszkovski (1854 – 1925) e na peça *Vacances* do compositor Serge Lancen (1922 – 2005).

Relativamente à obra *Two Spanish Dances*, é uma obra composta por dois andamentos, embora o aluno tenha trabalhado apenas o primeiro andamento. Na secção da exposição, o tema principal é apresentado e repetido através do *Da Capo* presente no final da secção do desenvolvimento, repetindo o tema de forma similar. A secção do desenvolvimento contém pequenos elementos temáticos que também são repetidos ao longo da mesma através de sequências. É de destacar que, de um modo geral, o volume sonoro aumenta no decorrer desta secção, iniciando em *mezzo forte* até chegar ao *fortissimo*.

Este andamento caracteriza-se, na sua generalidade, por conter várias alterações ocorrentes, saltos entre registos, *staccato* curto e *tenuto*, acentuações, várias dinâmicas e ornamentação (*acciaccaturas* e floreios que preenchem musicalmente e tecnicamente a obra). Todas estas características exigem bastante destreza técnica por parte do aluno, inclusive um domínio considerável especialmente no *Clarino*. De

acordo com este desafio, o professor cooperante teve a preocupação de trabalhar individualmente e lentamente os diversos tipos de articulação para que o aluno aprendesse a diferenciá-los, com especial atenção nos cc. 54-57, onde se verifica uma concentração de diversas articulações (v. fig. 17).

Figura 17 – *Two Spanish Dances* de M. Moszkovski, cc. 54-57



Fonte: Elaborado pela autora (v. Moszkovski, 1977, p. 2).


O professor cooperante também incluiu o metrônomo no trabalho desta obra para regular as tercinas, com destaque no c. 50 (v. fig. 18). Para solucionar este problema, o professor solicitou ao aluno a execução lenta das tercinas para a aquisição do controle técnico das mesmas, uma vez que este estaria equivocadamente a executar o seguinte ritmo: .

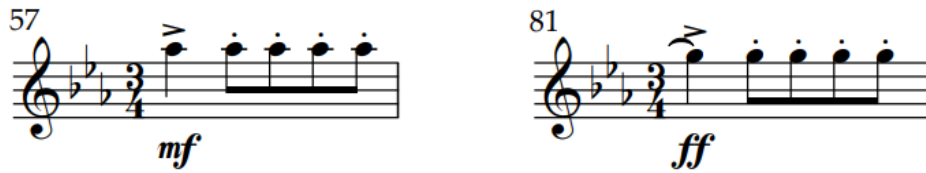
Figura 18 – *Two Spanish Dances* de M. Moszkovski, c. 50



Fonte: Elaborado pela autora (v. Moszkovski, 1977, p. 1).

O professor cooperante procurou, ainda, solicitar ao aluno que exagerasse mais na execução do *fortissimo* do c. 81, cujo objetivo seria evidenciar auditivamente o *crescendo* temático ao longo da secção, comparando-o ao *mezzo forte* do c. 57 (v. fig. 19).

Figura 19 – *Two Spanish Dances* de M. Moszkovski, cc. 57 e 81



Fonte: Elaborado pela autora (v. Moszkovski, 1977, p. 2).

No que diz respeito à obra *Vacances*, verificamos que existe uma complexidade maior na forma geral da peça. A obra inicia com um momento musical mais calmo, seguindo-se um *Allegro giocoso*, uma breve cadência *ad libitum*, retomando logo de seguida o andamento anteriormente executado. Esta obra caracteriza-se por conter saltos entre registos, acentuações, bastantes dinâmicas e ornamentação. Esta obra conta ainda com a presença de *staccato* pontuado (curto) e longo (*tenuto*), separadamente e em simultâneo, como podemos observar na fig. 20.

Figura 20 – *Vacances* de S. Lancen, cc. 10-13



Fonte: Elaborado pela autora (v. Lancen, 1965, p. 1)

A secção da exposição é caracterizada pela sua expressividade, complementada pelo uso de ligaduras de expressão, pela dinâmica *mezzo piano* e por um pequeno diálogo realizado num segmento que é exposto em *mezzo forte* e repetido em *piano*, criando um mistério do que virá de seguida.

A secção do *Allegro giocoso* é caracterizada pelo seu carácter leve e animado, acompanhado pela indicação metronómica $\text{♩} = 108$, articulação pontuada (*staccato* curto) e ornamentação. Esta é interrompida por um breve momento cadencial *ad libitum* que é baseado numa sequência de notas realizadas por graus conjuntos

A flexibilidade também esteve no foco de trabalho do professor cooperante. A existência de saltos entre registos e a presença de notas no registo sobreagudo, permitiram ao aluno exibir a sua técnica e capacidade de resposta a elementos complexos como a flexibilidade.

Para combater esta dificuldade, o professor cooperante incentivou o aluno a adotar um sopro contante e uma pressão na coluna de ar que fosse suficiente para a projeção sonora, bem como o posicionamento correto da embocadura, tanto externa como interna, para a execução destas passagens. Verificamos a presença destes elementos não só na secção da exposição, como na secção do desenvolvimento (v. fig. 22).

Figura 22 – *Vieille Chanson* de R. Clérissé, cc. 31-34, cc. 63-68, cc. 78-79

The image displays three segments of a musical score for 'Vieille Chanson' by R. Clérissé. The first segment (measures 31-34) shows a melodic line in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The second segment (measures 63-68) features a more complex rhythmic pattern with sixteenth notes and includes performance markings: 'Cédez' above measure 63, 'a T^o' above measure 64, and 'Cédez' above measure 68. The third segment (measures 78-79) shows a melodic line with a trill-like ornamentation in measure 78.

Fonte: Elaborado pela autora (Clérissé, 1938, p. 1)

Em geral, verificamos a presença de desvios agógicos com maior destaque na secção do desenvolvimento, contando com a presença de indicações como *molto rit.*, *Cédez*, *a T^o*, *ad lib.*, entre outras, e de ornamentação (*acciaccatura*), elementos estes que enriquecem a obra e evidenciam, mais uma vez, a capacidade técnica e versatilidade do intérprete.

A obra *Romance* expõe um carácter mais virtuoso e menos técnico. O principal foco desta obra foram as dinâmicas, procurando a condução da frase e o virtuosismo. Na secção inicial, o tema é apresentado na tonalidade de Dó M e rapidamente modula para Fá M. Este caracteriza-se por ser exposto de forma leve e delicado pela dinâmica *piano* e através do uso de ligaduras de expressão, sendo repetido com alterações rítmicas em alguns momentos.

Após a exposição do tema principal, surgem novos elementos temáticos que serão repetidos e sequenciados. É de destacar a presença de elementos realizados por graus conjuntos ascendentes e descendentes, modulações, sequências e diálogo temático realizado através de contrastes dinâmicos.

Na secção final da peça, o tema é reexposto na dinâmica *mezzo forte*, marcando o regresso temático de forma vigorosa e afirmativa. A obra termina com a repetição do elemento temático inicial, sequenciado por um intervalo de terceira ascendente na dinâmica *piano* e conduzido através de notas longas em cromatismo ascendente, terminando em *pianissimo*.

O principal foco do professor cooperante relativamente a esta obra foi o contraste de dinâmicas, cujo objetivo seria a melhoria da condução melódica e da interpretação do aluno. Para tal, o professor solicitou uma intensificação na execução das dinâmicas *piano* e *forte* (e. g. nos cc. 23-36 onde é evidente o diálogo temático, v. fig. 23).

Figura 23 – Romance de P. M. Dubois, cc. 23-36



Fonte: Elaborado pela autora (v. Dubois, 1954, p. 1)

Relativamente à obra *Petit Concert*, este é um pequeno concerto (como o nome indica) e é composto por três andamentos. O primeiro andamento é caracterizado pela repetição temática constante, pelo carácter *Allegro* e pela articulação. O segundo andamento é caracterizado por ser lento e expressivo, onde o intérprete pode utilizar

as dinâmicas para dar corpo musical ao andamento; contém ainda um *Rallentando* para criar um momento cadencial virtuoso. O terceiro andamento é caracterizado pelas inúmeras repetições do tema inicial, juntando o carácter leve que é evidenciado através da articulação, dinâmica, ritmo e pulsação (*Allegro*).

No que diz respeito ao primeiro andamento, este apresenta uma sonoridade leve e alegre com um carácter “brincalhão”, caracterizado pelo ritmo “pomposo” que é utilizado, pelo contraste de dinâmicas que resulta num diálogo temático interessante e pela articulação simplificada. O tema inicialmente exposto é repetido várias vezes na secção da exposição e encontra-se na tonalidade de Sol M, fazendo uma breve modulação a Mi m. Os elementos temáticos seguintes também são repetidos várias vezes no decorrer da secção do desenvolvimento, criando momentos sequenciais.

O principal foco de trabalho neste primeiro andamento, por parte do professor cooperante, foi o cumprimento da anotação metronómica aconselhada para a pulsação. A questão da velocidade interferiu em parâmetros técnicos, como a coordenação, a articulação e a respiração. Para auxiliar o aluno na questão da coordenação (velocidade dos dedos em simultâneo com a articulação) e a pulsação, foi recomendada a redução do tempo da colcheia com ponto relativa ao galope e a antecipação da semicolcheia, de modo a que o grupo de quatro semicolcheias seguinte seja executado a tempo (v. fig. 24).

Figura 24 – *Petit Concert* de D. Milhaud, c. 1



Fonte: Elaborado pela autora (v. Milhaud, 1984, p. 1)

Para ajudar o aluno na questão da respiração, foi-lhe solicitado que executasse as semicolcheias do primeiro tempo do compasso (notas Mi e Fá) rapidamente para não atrasar a pulsação após a respiração, que seria entre a colcheia do primeiro tempo

(nota Dó) e essas mesmas semicolcheias (v. fig. 25). De facto, torna-se uma tarefa complexa pelo curto espaço de tempo que o aluno tem para respirar.

Figura 25 – *Petit Concert* de D. Milhaud, 1.º and., c. 22

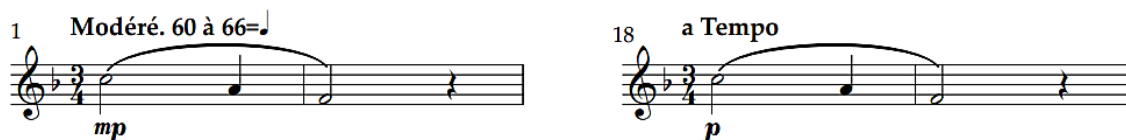


Fonte: Elaborado pela autora (v. Milhaud, 1984, p. 1)

O segundo andamento é caracterizado pelo ambiente calmo e intimista, determinado pelas dinâmicas utilizadas, onde o *piano* e o *mezzo piano* predominam, e pelo uso de ligaduras de expressão que ressaltam o virtuosismo do aluno. É de destacar a versatilidade musical necessária para a flexibilidade na execução de saltos entre diferentes registos do instrumento, bem como na realização dos desvios agógicos apresentados através das indicações *Rall.* e *a Tempo*.

Um dos focos de trabalho por parte do professor cooperante com o aluno B nesta obra foi a questão das dinâmicas, uma vez que o seu contraste é essencial para a criação do diálogo temático e da interpretação do aluno. Como tal, foi solicitado que intensificasse um pouco mais a dinâmica *mezzo piano* na exposição do tema (c. 1) para a redução notória na repetição do mesmo na dinâmica *piano* (c. 18), de acordo com a fig. 26.

Figura 26 – *Petit Concert* de D. Milhaud, 2.º and., cc. 1 e 18



Fonte: Elaborado pela autora (v. Milhaud, 1984, p. 1)

Outro ponto a trabalhar neste andamento foi a flexibilidade. Os saltos no registo *Clarino* necessitavam de aperfeiçoamento para clarificar a sonoridade. Para tal, as

passagens expostas na fig. 27 foram trabalhadas lentamente, solicitando ao aluno que soprasse com maior pressão de ar para este fluir naturalmente no instrumento.

Figura 27 – *Petit Concert* de D. Milhaud, 2.º and., c. 20, cc. 26-33



Fonte: Elaborado pela autora (v. Milhaud, 1984, p. 2)

O terceiro andamento caracteriza-se pelo carácter “brincalhão”. O tema é apresentado nos registos *Chalumeau* e de Garganta, sendo repetido na 8ª superior (incluindo o registo de Garganta novamente e o registo *Clarino*), mantendo a dinâmica *forte*. É de destacar o diálogo entre elementos temáticos (pergunta-resposta), evidenciado pelo contraste de dinâmicas. A articulação é o elemento responsável pela definição do carácter deste andamento e, como tal, esta foi o foco do professor cooperante relativamente a este andamento, solicitando ao aluno o reforço da mesma, picando mais as notas curtas e exagerando no *diminuendo* que compõem acentuações (de acordo com as passagens da fig. 28).

Figura 28 – *Petit Concert* de D. Milhaud, 3.º and., *anacruse* c. 3, *anacruse* c. 19, cc. 38-39



Fonte: Elaborado pela autora (v. Milhaud, 1984, p. 3)

No que diz respeito ao repertório trabalhado no terceiro período, o aluno interpretou a obra *Promenade* do compositor Robert Clérissé (1899 – 1973) e o primeiro

andamento do *Koncert es dur pro Klarinet* do compositor Jan Evangelista Antonin Kozeluh (1738 – 1814).

Em relação à obra *Promenade*, concluímos que esta exige uma grande versatilidade por parte do aluno, uma vez que é composta por seções contrastantes, incluindo momentos virtuosos que procuram mais as dinâmicas e momentos técnicos que se debruçam sob a articulação, ornamentação e motivos sequenciais. Também os desvios agógicos se destacam no decorrer da obra através de indicações como: *Cédez un peu*, *molto rit.*, *Rall.*, *Animez peu à peu*, *Assez animé*, *Presto*, entre outros. A obra encontra-se dividida em três secções: a exposição, o desenvolvimento e a reexposição.

O carácter melancólico das secções da exposição e reexposição são caracterizadas através do contraste de dinâmicas, do uso de ligaduras de expressão, da flexibilidade nos saltos entre registos, com destaque entre o registo de Garganta e o *Clarino*, e dos desvios agógicos que permitem ao aluno trabalhar a expressividade musical. A secção do desenvolvimento apresenta um carácter mais animado e preponderante, marcado pela variedade de articulação e pelas dinâmicas *forte* e *mezzo forte*. É de destacar a presença de ornamentação (*acciaccatura*) e de cromatismos que preenchem a obra a nível técnico e a presença de motivos sequenciados que estabelecem padrões temáticos.

O foco do professor cooperante relativamente a esta obra incidiu, essencialmente, sob três categorias: a flexibilidade, a articulação e as dinâmicas. A flexibilidade passou por um trabalho minucioso, onde o professor orientou o aluno de modo à sua embocadura proporcionar um sopro contínuo e com a pressão de ar suficiente para a criação da fluidez musical (v. fig. 29).

Figura 29 – *Promenade* de R. Clérisse, cc. 1-4, *anacruse* c. 42



Fonte: Elaborado pela autora (v. Clérisse, 1960, p. 1)

A articulação também foi um importante foco de trabalho desta obra. O metrónomo teve um papel fundamental neste processo, cujo objetivo se centrou na regulação da pulsação através da coordenação dos dedos e do ataque da língua, com especial destaque nas passagens dos cc. 16-17 e da secção final que inicia no c. 62 (v. fig. 30).

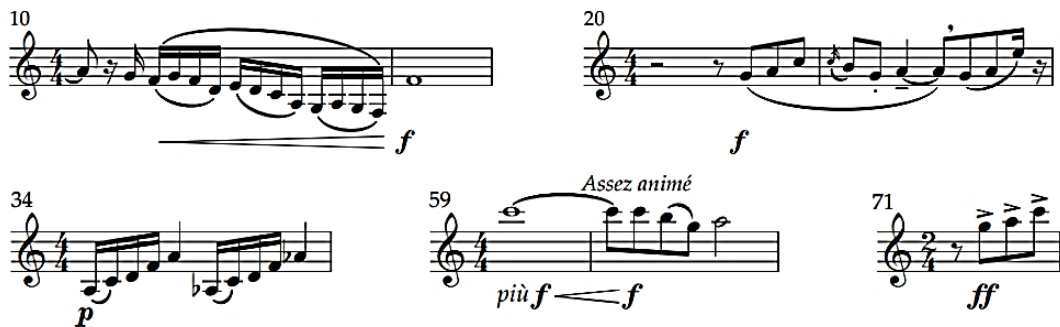
Figura 30 – *Promenade* de R. Clérisse, cc. 16-17, cc. 62-75

The image displays three staves of musical notation. The first staff, measures 16-17, is in 4/4 time, marked with a forte *f* dynamic and includes triplets and the instruction *à l'aise*. The second staff, measures 62-75, is in 2/4 time, marked *Presto*, and features a sequence of eighth notes. The third staff, measures 71-75, is in 4/4 time, marked *ff* (fortissimo), and includes triplets and accents.

Fonte: Elaborado pela autora (v. Clérisse, 1960, p. 1)

Por fim, o professor cooperante focou-se na intensificação das dinâmicas de modo a evidenciar os diálogos temáticos, nomeadamente o *crescendo* poderoso dos cc. 10-11, a entrada para a secção do desenvolvimento (cc. 20-21), a fragilidade do c. 34 em *piano* e a grandiosidade da secção final (cc. 59-60 e c. 71), de acordo com a fig. 31.

Figura 31 – *Promenade* de R. Clérisse, cc. 10-11, cc. 20-21, c. 34, cc. 59-60, c. 71



Fonte: Elaborado pela autora (v. Clérisse, 1960, p. 1)

Relativamente ao primeiro andamento do *Koncert es dur pro Klarinet*, este é caracterizado pelo seu carácter *Allegro*, contando com o contraste de dinâmicas, articulação e ainda um grande momento cadencial.

O tema principal é apresentado em Fá M e caracteriza-se pela suavidade e envolvimento através da dinâmica *piano* que cria um ambiente delicado. A fluidez musical é sentida através das ligaduras de expressão e do diálogo realizado pelas dinâmicas. Vários elementos temáticos surgem ao longo deste andamento, com especial atenção às repetições e às sequências que por vezes estão interligadas, criando padrões temáticos.

A presença dos contrastes dinâmicos e de articulação são os responsáveis pela criação dos diferentes ambientes musicais, recaindo sob o aluno a responsabilidade de evidenciar estes elementos, com destaque nos cc. 64-67. Para esse efeito, o professor cooperante incentivou o aluno a reforçar o contraste das dinâmicas *piano* e *forte* para o aperfeiçoamento do diálogo temático (pergunta-resposta) e a exagerar na articulação para uma distinção clara e definida. Também a flexibilidade é evidenciada neste excerto através dos saltos entre os registos *Chalumeau* e *Clarino* (v. fig. 32).

Figura 32 – *Konzert es dur pro Klarinet* de J. E. A. Kozeluh, cc. 64-67



Fonte: Elaborado pela autora (v. Kozeluh, 1986, p. 1)

3.3.3. Aluno C

A distribuição das aulas observadas e lecionadas alusivas ao aluno C no decorrer do estágio é apresentada na tabela 11. No que diz respeito à aula prevista ser gravada no final do primeiro período, por motivos de avaria no suporte de captação, apenas foi possível ser concretizada no segundo período. As aulas deste aluno no ano letivo 2023/2024 decorreram às terças-feiras das 11:25h às 12:15h e às sextas-feiras das 9:15h às 10:05h.

Tabela 11 – Distribuição das Aulas Observadas e Lecionadas do Aluno C

Período Letivo	N.º de Aulas Observadas	N.º de Aulas Lecionadas
1.º Período	8	0
2.º Período	9	2
3.º Período	10	1

Fonte: Elaborado pela autora

Os principais pontos trabalhados com o aluno C ao longo do ano letivo foram a flexibilidade, a articulação, o controle da embocadura e a resistência. Para melhorar estes aspetos, foram realizados alguns exercícios no tempo de aula:

- Exercício 1: O aluno realiza lentamente em *legato* uma nota longa no registo *Clarino* e, de seguida, reproduz a mesma nota no registo sobreagudo, com distância intervalar de oitava (e. g. Dó₄ ➡ Dó₅, Dó#₄ ➡ Dó#₅, etc.);

- Exercício 2: O aluno executa uma nota longa no registo sobreagudo em *staccato* de forma contínua, utilizando a língua na ponta da palheta para que a articulação seja precisa e a sonoridade o mais homogênea possível;
- Exercício 3: O aluno executa uma nota longa a saltar ao pé-coxinho para relaxar a embocadura e proporcionar uma maior emissão de ar para o instrumento;
- Exercício 4: O aluno inspira e expira o máximo de ar até ao seu limite para melhorar a sua resistência.

De modo a aperfeiçoar a técnica no registo sobreagudo, o professor cooperante aconselhou o aluno a adotar determinadas posições para cada nota (de acordo com a passagem técnica) e realizar a secção num andamento mais calmo, procurando o perfeccionismo técnico e sonoro. Concluiu-se, ainda, que a postura estaria a prejudicar a sua execução, sendo-lhe proposto levantar ligeiramente a cabeça para que a coluna de ar permanecesse num ângulo favorável no momento da projeção sonora, procurando relaxar a embocadura e expirar maior quantidade de ar a partir da nota Dó₅.

No primeiro período, o aluno executou as obras: *Aria* do compositor Eugène Bozza (1905 – 1991) e *Solo de Concours* do compositor Henri Rabaud (1873 – 1949).

A *Aria* é uma peça caracterizada pela sua elevada expressividade musical e por explorar o timbre do instrumento. Esta é composta por três secções: a exposição onde o tema principal é apresentado, o desenvolvimento com a presença de novos elementos temáticos contrastantes, e a reexposição onde o tema inicial volta a aparecer.

As secções da exposição e reexposição são caracterizadas pela presença de uma melodia subtil e expressiva. Esta é apresentada em *piano* e *pianissimo* e reexposta em *mezzo forte* e diminui para *pianississimo*. Ao contrário da melodia principal que é composta por ritmos mais calmos e um ambiente mais tranquilo, a secção contrastante que se segue inclui ritmos mais elaborados, ornamentação e dinâmicas mais elevadas, criando um ambiente bastante agitado. É de destacar o uso de

ligaduras de expressão ao longo de toda a peça, mostrando o virtuosismo tanto das secções lentas e expressivas como dos momentos técnicos.

Os principais pontos de trabalho desta obra foram a resistência e as dinâmicas, uma vez que a principal dificuldade se centralizou na gestão do ar. Para auxiliar o aluno na questão da resistência, o professor cooperante definiu as respirações que melhor se adequaram para o ensinar a gerir o ar, inspirando a quantidade de ar necessário para aguentar a frase musical seguinte.

O ponto fulcral da condução melódica e da expressividade musical são as dinâmicas. Como tal, o professor solicitou ao aluno o seu reforço em alguns momentos importantes: na exposição do tema principal a partir do c. 5, no contraste temático com o *pianissimo* súbito a partir do c. 12, o *crescendo* para o clímax da obra em *fortissimo* a partir do c. 40, na reexposição do tema principal a partir do c. 61 e no diálogo temático final da obra (cc. 77-80) realizado através do contraste de dinâmicas, terminando de forma delicada em *piano* e com um carácter melancólico e intimista (v. fig. 33).

Figura 33 – *Aria* de E. Bozza, cc. 5-6, cc. 12-13, cc. 40-42, cc. 61-62, cc. 77-80

The figure displays five musical excerpts from E. Bozza's *Aria*, each in 3/8 time. The excerpts are as follows:

- Measure 5:** Starts with a treble clef and a key signature of one flat. The first note is a quarter note, followed by a triplet of eighth notes. The dynamic is *p*.
- Measure 12:** Features a treble clef and a key signature of one flat. It begins with a triplet of eighth notes, followed by a dotted quarter note. The dynamic is *pp*.
- Measure 40:** Shows a treble clef and a key signature of one flat. It contains several triplets of eighth notes. The dynamic is *ff*.
- Measure 61:** Includes a treble clef, a key signature of one flat, and the marking $T^{\circ} I^{\circ}$. It starts with a quarter note, followed by a triplet of eighth notes. The dynamic is *ppp*.
- Measure 77:** Features a treble clef and a key signature of one flat. It begins with a triplet of eighth notes, followed by a quarter note. The dynamic is *f*, and the instruction *cédez* is written above the staff. The excerpt ends with a half note and a dynamic of *p*.

Fonte: Elaborado pela autora (v. Bozza, 1957, p. 1)

No que diz respeito à obra *Solo de Concours*, esta é composta por três secções: inicia com uma longa cadência que enaltece a técnica do intérprete; segue-se uma secção lenta e virtuosa em *Largo*; por fim encontramos a secção *Allegro*, evidenciando mais uma vez a técnica do intérprete, juntamente com o contraste de ideias musicais.

A cadência inicial conta com um carácter preponderante, composto pela dinâmica *forte* e pelo grau técnico elevado. É de destacar o uso de ligaduras de expressão que facilitam a execução técnica e a presença de momentos sequenciais que criam um padrão temático. O uso de ornamentação no desfecho cadencial preenche o momento de transição para uma secção lenta e virtuosa, caracterizada pela dinâmica *piano*, pela pulsação com a indicação *Largo* e pelo uso de ligaduras de expressão.

Após um momento musical melancólico, é apresentada uma secção bastante leve e fluída com um tema simples e descontraído, exposto na dinâmica *piano*. Também esta secção contém virtuosismo por incluir, de um modo geral, contraste de dinâmicas para a criação de diferentes ambientes musicais, o retorno ao uso de ligaduras de expressão e repetição de elementos temáticos.

A secção final contém um ambiente mais animado pela articulação e figuras rítmicas apresentadas. A tensão musical é evidenciada até ao final da obra através do preenchimento rítmico, do *crescendo*, da presença de cromatismos e de elementos arpejados em Sol M.

Os principais pontos de trabalho desta obra foram: a cadência inicial, as dinâmicas, a pulsação e a coordenação dos dedos com o ataque da língua. Em relação à cadência inicial, o professor cooperante aconselhou o aluno a trabalhá-la lentamente para aperfeiçoar e consolidar a técnicas, aproveitando os apoios nas notas (*tenuto*) para segurar as passagens técnicas, como é o exemplo do c. 3 (v. fig. 34).

Figura 34 – *Solo de Concours* de H. Rabaud, c. 3



Fonte: Elaborado pela autora (v. Rabaud, 2000, p. 1)

Em relação à pulsação e à coordenação dos dedos com o ataque da língua, estas entrelaçam-se com especial destaque na secção final, a partir do c. 158. Como tal, o professor cooperante aconselhou o aluno a trabalhar esta secção devagar, utilizando o metrónomo para regular o tempo, clarificar a articulação e solidificar a técnica, criando uma coordenação total destes elementos (v. fig. 35).

Figura 35 – *Solo de Concours* de H. Rabaud, cc. 158-162



Fonte: Elaborado pela autora (v. Rabaud, 2000, p. 4)

No que diz respeito às dinâmicas, o professor cooperante incentivou o aluno a reforçá-las, de um modo geral. Vejamos alguns exemplos de acordo com a fig. 36: na secção inicial deve reforçar a dinâmica *forte* de modo poderoso (cc. 1-2); na introdução da secção *Largo* deve realizar um *piano* sonoro intimista (cc. 14-18); e na secção final deve atribuir um carácter virtuoso, realizando um *forte* e um *crescendo* (cc. 190-194).

Figura 36 – *Solo de Concours* de H. Rabaud, cc. 1-2, cc. 14-18, cc. 190-194

1 Moderato (♩=66)

14 Largo (♩=63)

190

Fonte: Elaborado pela autora (v. Rabaud, 2000, p. 1, 2 e 4)

Em relação ao repertório executado no segundo período, o aluno trabalhou a obra *Ballade for Bass Clarinet and Piano* do compositor Eugene Bozza (1905 – 1991) e a peça *Cantilène* do compositor Louis Cahuzac (1880 – 1960).

A obra *Ballade* exigiu bastante versatilidade por parte do aluno, contendo secções tecnicamente virtuosas. Esta peça desafiou o aluno a sair da sua zona de conforto e a adaptar-se a um instrumento bastante diferente, o clarinete baixo. Na posse do mesmo, o aluno teve de se moldar ao mecanismo do instrumento: adotou uma maior amplitude na abertura das suas mãos de modo a que os seus dedos tivessem acesso a todas as chaves com a maior facilidade possível; trabalhou questões que envolvem a coluna de ar, como a resistência e a postura, necessitando de inspirar uma maior quantidade de acordo com o tamanho do instrumento, adaptando ainda a embocadura devido ao tamanho da boquilha e ao espaço que esta ocupa na sua boca. É de destacar a motivação, empenho e trabalho do aluno que trouxeram ótimos resultados neste novo desafio.

Esta obra inicia de forma preponderante com a indicação *marcato* que demonstra a entrada vigorosa do clarinete, na dinâmica *mezzo forte* e com acentuações. O breve

momento cadencial apresentado logo de seguida, mostra a destreza técnica e o virtuosismo do aluno, evidenciados através das sequências cromáticas, condução melódica realizada pelas dinâmicas e pelos desvios agógicos como *poco animato* e *poco rit.* Após este momento cadencial, encontramos uma secção virtuosa e delicada com a constante repetição de elementos temáticos e a condução melódica realizada através das dinâmicas. É de destacar momentos de tensão musical evidenciados pelos cromatismos e movimentos ascendentes em *crescendo* e *legato*.

De seguida, surge uma secção que serve como preparação para a secção final. Esta é exposta com a indicação de *Allegro*, na dinâmica de *forte* e com acentuações, mostrando uma entrada vigorosa. Este excerto inclui momentos sequenciais, movimentos ascendentes e descendentes por graus conjuntos, cromatismos, *staccato* curto e simples, alternado com pequenas ligaduras, e ainda motivos arpejados, exigindo bastante destreza técnica no clarinete baixo, tanto a nível mecânico como de flexibilidade e embocadura.

Com a chegada da secção final da obra, verificamos um momento bastante delicado pela presença de tercinas com articulação variada, na dinâmica *piano* e com a indicação *Allegro vivo*. Este motivo é apresentado sequencialmente, cujo objetivo será criar tensão musical através de um arpejo em movimento descendente e ascendente em *crescendo*. O final é caracterizado pela utilização do arpejo da escala de Lá m com movimentos ascendentes e descendentes em *crescendo* até ao *fortissimo*, terminando de forma grandiosa com a tónica desse mesmo arpejo nos registos *Clarino*, *Garganta* e *Chalumeau*, respetivamente.

Para além da adaptação logística ao instrumento, o aluno teve de melhorar aspetos como a condução melódica e a coordenação. O principal foco da secção inicial foi o reforço das dinâmicas, solicitado pelo professor cooperante, com o objetivo de realçar o movimento da linha melódica com especial atenção à cadência a partir do c. 10 (v. fig. 37).

Figura 37 – *Ballade for Bass Clarinet and Piano* de E. Bozza, c. 10-13



Fonte: Elaborado pela autora (v. Bozza, 1958, p. 1)

A coordenação dos dedos com o ataque da língua foi outro aspeto a trabalhar, especialmente na secção final (v. fig. 38), onde a velocidade aumentou consideravelmente (*Allegro vivo*), dificultando a sua execução. O professor cooperante aconselhou o aluno a trabalhar esta secção lentamente e com metrónomo para aperfeiçoar a técnica e regulá-la corretamente na pulsação.

Figura 38 – *Ballade for Bass Clarinet and Piano* de E. Bozza, c. 113-115



Fonte: Elaborado pela autora (v. Bozza, 1958, p. 2)

Na peça *Cantilène*, verificamos que o tema inicial se repete inúmeras vezes no decorrer da peça. A obra exige um elevado nível técnico por parte do aluno, incluindo ritmos elaborados, ornamentação, contrastes dinâmicos e alterações ocorrentes. É de destacar a união entre a técnica e a musicalidade de forma subtil, mostrando o virtuosismo e a versatilidade musical do aluno.

Na secção da exposição, o tema é iniciado através do arpejo de Sib M com o 7.º grau, sendo de destacar os elementos arpejados que serão característicos desta secção. O

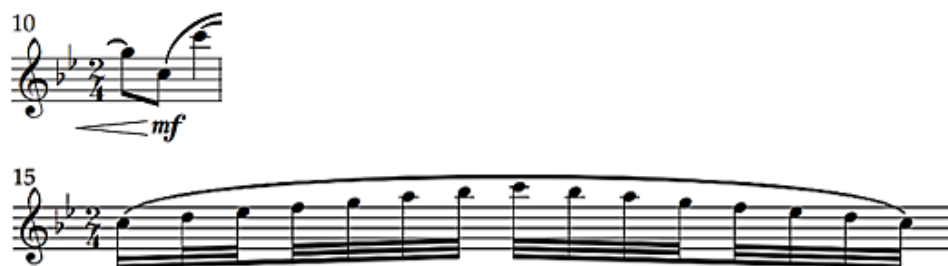
tema inicial é caracterizado pela leveza e delicadeza, marcado pela dinâmica *piano* e pela indicação *Allegretto (con fantasia)* e *poco rubato*. Esta secção exige: bastante flexibilidade devido aos saltos entre registos; destreza técnica pela presença de ornamentação; e versatilidade musical por parte do aluno pelas várias indicações na partitura, inclusive mudanças de carácter, dinâmicas e questões agógicas.

Na secção do desenvolvimento, surge uma nova linha melódica que é repetida várias vezes, desta vez baseada no arpejo de Mib M. Toda a secção do desenvolvimento se caracteriza, à semelhança da exposição, por conter vários momentos arpejados ou segmentos de escalas. Esta secção inicia na dinâmica *piano* e com a indicação *Con elegancia*, mostrando um momento delicado e intimista, embora tecnicamente complexo devido à flexibilidade que exige.

Por fim, chegamos ao momento da reexposição, onde toda a secção da exposição se repete de modo similar. A obra termina com sextinas sequenciadas pelo arpejo de Sib M, em movimento ascendente em *crescendo*, criando mais um momento de tensão musical pela dinâmica e pela presença de cromatismos. A tensão musical verifica-se até à chegada de uma breve suspensão que prepara o movimento final, onde é utilizada a escala de Sib M a iniciar na dominante dessa mesma tonalidade em *forte*, diminuindo até chegar ao *pianissimo* com uma suspensão que marca o fim da obra.

O trabalho desta obra recaiu sob a flexibilidade, o controle técnico e a condução melódica. Em relação à flexibilidade, o professor cooperante aconselhou o aluno a soprar mais e a relaxar a embocadura para manter a qualidade sonora nos saltos entre registos, com especial atenção à nota Dó₄ nas passagens dos cc. 10 e 15, cujo objetivo seria a aquisição da fluidez musical (v. fig. 39).

Figura 39 – *Cantilène* de L. Cahuzac, cc. 10 e 15



Fonte: Elaborado pela autora (v. Cahuzac, 1971, p. 1)

Para o controle técnico, o professor cooperante procurou aconselhar o aluno na realização de um trabalho lento e minucioso para clarificar questões técnicas e encaixar o ritmo na pulsação, nomeadamente na passagem dos cc. 12-13 (v. fig. 40) pela presença de ornamentação e fusas.

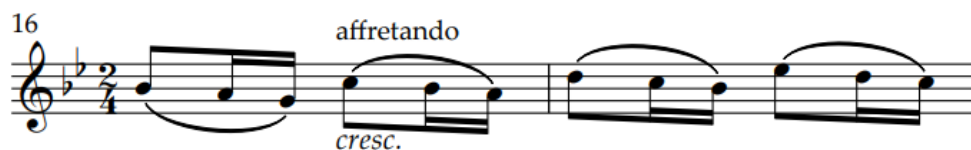
Figura 40 – *Cantilène* de L. Cahuzac, cc. 12-13



Fonte: Elaborado pela autora (v. Cahuzac, 1971, p. 1)

No que diz respeito às dinâmicas, o objetivo seria que o aluno evidenciasse o contraste musical, criando um movimento da linha melódica mais elaborado. Para tal, o professor cooperante aconselhou o aluno a evidenciar melhor o *crescendo*, por exemplo, da passagem dos cc. 16-17 (v. fig. 41) para auxiliar a tensão musical para o motivo seguinte.

Figura 41 – *Cantilène* de L. Cahuzac, cc. 16-17



Fonte: Elaborado pela autora (v. Cahuzac, 1971, p. 1)

A secção final exposta na fig. 42, é um bom exemplo da agregação destes elementos, tanto do controle técnico devido às figuras rítmicas mais elaboradas, como da condução melódica evidenciada através das dinâmicas e da flexibilidade nas sequências arpejadas descendentes que passam por diferentes registos (como o *Chalumeau*, Garganta e *Clarino*), apresentando um momento musical bastante completo e versátil.

Figura 42 – *Cantilène* de L. Cahuzac, cc. 151-156



Fonte: Elaborado pela autora (v. Cahuzac, 1971, p. 4)

No terceiro período, o aluno executou o seguinte repertório: *Canzonetta* do compositor Gabriel Pierné (1863 – 1937) e o *Lied per Clarinetto Solo* do compositor Luciano Berio (1925 – 2003).

Em relação à obra *Canzonetta*, à semelhança da obra anteriormente apresentada, pretende unir a musicalidade à técnica de modo subtil, elevando o virtuosismo do intérprete. A peça contém várias mudanças de carácter, como: *Un poco rubato*, *Un*

poco ritenuto, *A tempo*, *Più lento*, *Animez un peu*, *Cédez un peu*, entre outras, reforçadas através da variedade de dinâmicas e de articulação.

Na secção da exposição, o tema principal é apresentado e repetido várias vezes, juntamente com outros elementos temáticos que surgem no decorrer desta secção. Esta obra, de um modo geral, é caracterizada pela leveza e tranquilidade transmitida pelas dinâmicas e articulação. O desfecho da secção inicial é preparado através do segmento temático inicial que se repete três vezes, onde a tensão musical é conduzida através dos *crescendos* e *diminuendos* presentes. Esta tensão musical é anulada através do *staccato* pontuado e do movimento melódico leve e delicado que se segue. Observemos alguns momentos de repetição do tema inicial ao longo da obra na fig. 43.

Figura 43 – Canzonetta de G. Pierné, cc. 1, 5, 21 e 73

The figure displays four musical staves, each representing a different occurrence of the main theme in the piece. The first staff (measure 1) is marked *pp*. The second staff (measure 5) is marked *p*. The third staff (measure 21) is marked *p* and includes the tempo marking *A tempo*. The fourth staff (measure 73) is marked *p*. Each staff shows a melodic line in treble clef with a 6/8 time signature, featuring a series of eighth notes followed by a dotted quarter note and a half note, all under a slur. The dynamics and tempo markings indicate the varying intensity and mood of these repetitions.

Fonte: Elaborado pela autora (v. Pierné, 1950, p. 1 e 2)

Após a introdução, é de destacar a presença de um novo elemento temático que se baseia em acordes arpejados. A tensão musical criada por esse elemento é resolvida com a chegada do arpejo de Fá M e elementos sequenciais cromáticos que levarão à secção *Più lento* que se segue. Neste novo ambiente musical, a ornamentação e a dinâmica *piano* predominam e conduzem o momento musical intimista e delicado.

Por fim, chegamos à reexposição onde o tema principal é repetido novamente. O desfecho da obra é conduzido através de uma grande escala realizada por graus conjuntos ascendentes, em *diminuendo*, com alterações ocorrentes e cromatismos. O final é realizado na tónica de Fá M (nota Fá), exposta nos registos *Chalumeau*, *Clarino* e

sobrealçado, respetivamente, exigindo do aluno um alto nível de flexibilidade, dinâmica e afinação (cc. 96-97, v. fig. 44).

Um dos principais focos de trabalho do professor cooperante nesta obra com o aluno C foi a flexibilidade, onde procuraram um trabalho lento e minucioso. Esta questão está associada à embocadura interna, onde o aluno deve permitir a livre passagem do ar pela abertura da garganta, mantendo a pressão adequada até que o ar alcance o instrumento (v. fig. 44).

Figura 44 – Canzonetta de G. Pierné, c. 54, cc. 76-77, c. 87, cc. 96-97



Fonte: Elaborado pela autora (v. Pierné, 1950, p. 2)

Também o aperfeiçoamento técnico foi alvo de trabalho, aconselhando o aluno a realizar as passagens mais complexas devagar e com metrónomo para o encaixe correto do ritmo na pulsação. É de destacar as passagens do c. 1, correspondendo ao tema principal que é repetido várias vezes ao longo da obra e que precipita a pulsação; a presença de seqüências de fusas a partir do c. 30, sendo aconselhado ao aluno o apoio na primeira nota de cada grupo para segurar a passagem técnica; e a presença de ornamentação (*acciaccaturas* e floreios) nos cc. 45-46 que leva ao atraso constante da pulsação, de acordo com a fig. 45.

Figura 45 – *Canzonetta* de G. Pierné, c. 1, c. 30, cc. 45-46



Fonte: Elaborado pela autora (v. Pierné, 1950, p. 1 e 2)

No que diz respeito à obra *Lied per Clarinetto Solo*, esta introduz um conceito bastante diferente. Esta obra não segue um padrão tradicional como nas peças anteriormente analisadas, contendo um carácter mais livre. Trata-se de uma escrita contemporânea sem compasso, composta no ano de 1983. É de destacar que a ausência de acompanhamento proporciona ao aluno a exploração tímbrica do instrumento, trabalhando a expressividade livremente.

Esta obra baseia-se nas mudanças de carácter, conduzidas pelas dinâmicas e articulação, destacando-se pelo contraste entre passagens rápidas/repentinhas e momentos mais calmos/líricos, o que fortalece a expressividade musical. A presença de frases extensas estimula a sensação de continuidade musical e as transições súbitas trazem imprevisibilidade e surpresa aos ouvintes, criando um ambiente musical fascinante e dinâmico. Esta instabilidade musical exige ao aluno um grande controle técnico na sua execução, mostrando a sua versatilidade interpretativa. É de destacar a repetição de diferentes elementos temáticos no decorrer da obra, elementos esses assinalados pelos retângulos verdes, vermelhos e azuis, de acordo com a fig. 46.

Figura 46 – *Lied per Clarinetto Solo* de L. Berio, pautas 1-4

Fonte: Elaborado pela autora

O professor propôs ao aluno que, numa fase inicial, trabalhasse a peça à colcheia e com o metrônomo, para simplificar a leitura à primeira vista e entender melhor a estrutura da escrita musical. Foi, ainda, proposta a possível identificação de compassos para uma estruturação mental desta escrita musical.

O foco de trabalho relativamente a esta obra incidiu sob a articulação e as dinâmicas. Procurou-se mostrar ao aluno que a base desta peça se centraliza nestas duas componentes e, por esse motivo, seria importante que o executante as evidenciasse com o máximo rigor possível. Para tal, o professor cooperante incentivou o aluno a colocar a ponta da língua na ponta da palheta na procura de uma articulação precisa. Foi abordado o *staccato* duplo, explicando ao aluno que a articulação base é “ta-ca-ta-ca”, para facilitar a execução das passagens com maior densidade articulatória (e.g. elementos expostos nos retângulos cor de laranja). No que diz respeito às dinâmicas, estas desempenham um papel fundamental na condução melódica que, por sinal, é essencial neste tipo de escrita para a criação de ambientes musicais contrastantes (v. fig. 47).

Figura 47 – *Lied per Clarinetto Solo* de L. Berio, pautas 2, 7 e 9

The image displays three staves of musical notation for a Clarinet Solo. Each staff has a label on the left: 'Pauta 2', 'Pauta 7', and 'Pauta 9'. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings. Three specific passages are highlighted with orange rectangular boxes:

- Pauta 2:** A passage of sixteenth-note runs starting with a *mf* dynamic, followed by a *rall.* marking and a *p* dynamic. Above the notes, there is a marking *[d. ca]* and a fermata-like symbol.
- Pauta 7:** A passage of sixteenth-note runs starting with a *f* dynamic, followed by a *pp* dynamic. Above the notes, there is a marking *accel.* and a tempo change from *♩ = 104 rall.* to *♩ = 80*.
- Pauta 9:** A passage of sixteenth-note runs starting with a *f* dynamic, followed by a *pp* dynamic. Above the notes, there is a marking *[d. ca]* and a tempo marking *♩ = 80*.

Fonte: Elaborado pela autora

3.4. Performance de Memória

A EACMCGB realizou um concurso interno envolvendo alunos de variados instrumentos com o objetivo de selecionar os melhores alunos de cada ciclo para realizarem um concerto a solo com uma das orquestras da escola. O principal requisito desta prova seria a *performance* memorizada, o que no caso dos alunos de clarinete envolvidos, viria precisamente a coincidir com os mesmos objetivos da aplicação prática do Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização que foi aplicado nas aulas lecionadas nos meses de fevereiro, março e maio/junho.

Os três alunos estagiários de clarinete realizaram esta prova de memória, executando o programa que iriam tocar a solo com a orquestra. As provas eliminatórias realizaram-se no dia 23 de março, nas instalações da EACMCGB. O Aluno A interpretou a peça *Chant des Clarines* do compositor Francis Coiteux, o Aluno B o 1.º andamento do *Petit Concert* de Darius Milhaud e o Aluno C a peça *Cantilène* de Louis Cahuzac.

Os alunos selecionados foram o aluno B e o aluno C. O Aluno B interpretou o 1.º andamento do *Petit Concert* do compositor Darius Milhaud de memória no concerto de solistas no dia 11 de junho, onde também atuou um aluno de trompete e outro aluno de eufónio, tendo sido acompanhados pela orquestra de sopros do 5.º, 6.º e 7.º anos. O concerto foi realizado no Auditório Adelina Caravana, nas instalações da EACMCGB. O Aluno C executou de memória a obra *Cantilène* do compositor Louis Cahuzac no concerto de solistas no dia 14 de junho, que contou com a participação de mais dois estudantes, um aluno de trombone e outra aluna de clarinete, tendo sido acompanhados pela orquestra de sopros do 8.º, 9.º anos e secundário. O concerto foi realizado no Auditório Adelina Caravana, nas instalações da EACMCGB.

O aluno B participou ainda noutro concurso interno do regime articulado na categoria do 5.º ano que se realizou a 20 de junho, conquistando o 1.º prémio com a execução de memória da obra *Petit Concert* do compositor Darius Milhaud. Este aluno também realizou inúmeras apresentações ao longo do ano em vários eventos da escola em representação dos alunos do 5.º ano.

4. Reflexão Final / Análise Crítica da Atividade Docente

Após a realização do estágio, posso concluir que a atividade docente desenvolvida teve um balanço bastante positivo. Os resultados apresentados pelos alunos após a aplicação do projeto de investigação foram bastante positivos, como podemos constatar anteriormente, na descrição das *performances* efetuadas de memória. O empenho dos alunos foi notório e a capacidade de resposta foi admirável, contribuindo para o alcançado sucesso que pudemos verificar ao longo do ano letivo, momentos esses que tive o privilégio de assistir e que me deixaram bastante satisfeita e orgulhosa por ter contribuído para o seu desenvolvimento pedagógico.

No que diz respeito às aulas lecionadas, de um modo geral, foram cumpridos os planos de aula elaborados antecipadamente, salvo raras exceções em que os alunos solicitavam a troca do repertório devido à aproximação de uma prova/audição. Procurei com empenho aplicar o projeto de investigação no repertório executado, cujo principal objetivo foi a conseguida *performance* de memória, mas também em aprendizagem simultânea o aperfeiçoamento da técnica e da interpretação musical.

A análise detalhada da partitura proporcionou uma organização e estrutura musical na mente dos alunos, fazendo-os compreender a música e a sua escrita. Com a análise da partitura e com os exercícios realizados tanto nas aulas observadas como nas aulas lecionadas, os alunos desenvolveram a capacidade de automatizar a prática e compreender a partitura, desde a estrutura geral ao mais pequeno detalhe.

Verificou-se uma maior consolidação técnica através da automatização da prática e do conhecimento aprofundado a nível analítico e estrutural da obra que permitiu aos alunos encontrarem pontos de referência musicais, aumentando assim o conforto no desempenho na *performance* memorizada. O trabalho realizado em torno das dinâmicas, proporcionou uma maior compreensão musical juntamente com o movimento da linha melódica, melhorando assim a sua interpretação e expressividade.

A prática pedagógica incluiu estratégias de ensino adaptados a cada um dos três alunos, uma vez que a interpretação e o tempo de resposta eram distintos. Um dos principais desafios foi a adaptação e simplicidade do discurso perante os alunos na

exposição de ideias, de modo a proporcionar uma fácil e rápida compreensão. O principal foco incidu sob a objetivação do trabalho a realizar, fazendo-os sentir confiantes e capazes de realizar as tarefas sem medos, dúvidas ou hesitações.

É de destacar a ajuda imprescindível do professor cooperante, que conhecia pormenorizadamente os seus alunos, o que foi essencial neste processo, tendo partilhado os seus melhores conselhos e estratégias pedagógicas. A sua experiência e conhecimento contribuíram na superação de questões práticas, facilitando a procura por soluções rápidas e eficazes.

O estágio na modalidade de observação da prática pedagógica do professor cooperante foi bastante proveitoso, uma vez que é essencial analisar todos os detalhes, desde a forma como expomos as nossas ideias, à adaptabilidade de ensino para cada aluno, bem como a empatia necessária entre o professor e aluno para a criação de um ambiente saudável em prol de um ensino de qualidade.

Em suma, concluo que o estágio foi uma mais valia para a minha formação, enriquecendo-me a nível profissional e pessoal. Foi essencial a referência de excelência que tive por parte do meu professor cooperante, onde aprendi bastante e evolui a nível pedagógico.

Parte II – Investigação

5. Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação

Com a tenra idade de 13 anos, Clara Wieck foi uma das primeiras pianistas a tocar inteiramente de memória perante o exigente público parisiense (Reich & Loges, 2021). De acordo com Jennifer Mishra “Na época, representar sem partitura era visto como arrogante e ostensivo, concentrando a atenção no intérprete e na *performance* e longe do compositor e da música [...]” (Mishra, 2014, p. 2). Esta prática estabiliza finalmente no final do século XIX, preparando o terreno para a prática performativa moderna que reflete a transformação das ideias e perspetivas gerais em relação à música.

A principal motivação para o empreendimento do projeto de investigação, “Estratégias para a Aprendizagem da Memorização no Ensino Básico do Clarinete”, foi a convicção pessoal que a execução de memória acrescentaria resultados positivos à atividade performativa dos alunos clarinetistas em observação neste estágio.

O principal objetivo deste trabalho foi a elaboração de um Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização que assentou num conjunto de estratégias que o estudante deve seguir na preparação de uma *performance* de memória, com a aplicação direta nas aulas lecionadas no decurso do estágio.

Os parâmetros implementados no modelo tiveram como pontos de referência os processos experimentais utilizados anteriormente por mim na preparação e interpretação de memória em diversas situações, durante o meu percurso académico e em elementos e princípios básicos que foram alvo de pesquisa na revisão de literatura sobre esta temática, tais como a análise da obra, segurança e consolidação da técnica, desenvolvimento interpretativo e expressivo, bem como o reforço da autoconfiança na execução artística.

5.1. Estado da Arte e Revisão da Literatura

Segundo o que é exposto em Klickstein (2009, p. 82), a *performance* memorizada proporciona a máxima liberdade ao artista, embora seja uma tarefa exigente. As técnicas de memorização são adaptadas a cada músico, uma vez que nem todos utilizam o mesmo tipo de memória. A memorização tornou-se uma competência profissional, necessitando de um trabalho intenso, podendo levar mesmo a um estado de ansiedade (Williamon, 2002, p. 113).

De acordo com o mesmo autor, já em 1915, Edwin Hughes sugeriu que executar com partitura “[...] condiciona a liberdade de expressão absoluta e a conexão psicológica mais direta com o público” (Williamon, 2002, p. 114). Muitos músicos concordaram com esta perspectiva, afirmando que a ausência da partitura na *performance* de memória eleva o nível interpretativo. Mas nem todos os músicos se sentem confortáveis a tocar de memória, como o pianista francês Raoul Pugno, Béla Bartók e Dame Myra Hess que utilizam a partitura nas suas *performances* (Williamon, 2002, p. 114).

De acordo com Klickstein, a memória passa por várias fases: a percepção, o enraizamento, a manutenção e a recordação. Na percepção, entendemos que a atribuição de significado à informação melhora a memória, sendo que as suas habilidades são específicas a cada tarefa. Num estudo da prática combinada realizado por Susan Hallam, concluiu-se que os estudantes, quando comparados a músicos profissionais, tendem a ignorar questões estruturais da obra, e que os profissionais formaram concepções mais ricas do seu material e a capacidade de percepção adquirida conduziu a uma aprendizagem com maior qualidade e à memorização de forma mais eficaz (Klickstein, 2009, p. 83).

O enraizamento corresponde à interiorização da obra de forma duradoura na mente. Um músico experiente em memorizar não usará apenas a memória auditiva na criação de um modelo sonoro, mas também a imagem da partitura; também as sensações táteis e de movimento fazem parte deste processo, juntamente com informações visuais e espaciais, recordando tanto a imagem da passagem como os intervalos envolventes, criando uma memorização mais segura. Contrariamente a estas técnicas,

a automatização utilizada por muitos músicos torna a prática inconsciente e desvanece com a pressão da *performance* (Klickstein, 2009, p. 84).

Quanto à manutenção, esta requer uma grande habilidade na memorização musical. É essencial a sua aplicação nos detalhes das obras, uma vez que são fundamentais para renovar as particularidades da interpretação e da técnica, caso contrário a *performance* tornar-se-á desinteressante. Se não for realizada a manutenção necessária do material musical, os elementos fundamentais desaparecem juntamente com os mapas mentais, levando à memória muscular, tátil ou digital que não se consideram confiáveis. (Klickstein, 2009, p. 85).

As três fases expostas anteriormente formam o armazenamento do processo de memorização, sendo que este se baseia na recuperação da informação. A recuperação é segura quando se apresenta lúcida, multissensorial e flexível (Klickstein, 2009, p. 85). A recordação lúcida proporciona ao músico uma lembrança da partitura com pouco esforço, dando-lhe a capacidade de poder iniciar a sua prática em qualquer ponto da obra. Na recordação multissensorial o significado musical, a técnica e a interpretação unem-se em prol do fortalecimento da memória, proporcionando a possibilidade de prática separada do contexto (e.g. os pianistas sentem-se capazes de tocar com as mãos separadas). Quanto à recuperação flexível, esta refere-se à capacidade que o músico adquire de alterar o andamento, a articulação, o tom ou outro elemento interpretativo, podendo recriar a música com ideias improvisadas. Com todas as estratégias apresentadas anteriormente, observa-se que a memória muscular se apresenta restrita e inflexível, podendo desmoronar à mínima interferência (Klickstein, 2009, p. 86).

Edwin Hughes e Tobias Mathay (Williamon, 2002, p. 118), foram os pioneiros da temática da memorização. Hughes destacou a memória sensorial como método de memorização, recorrendo à audição, à visão e à cinestesia. Este defende que a memória auditiva permite aos músicos ouvirem composições no “ouvido da mente”, antecipando o que virá de seguida na partitura e avaliando simultaneamente o progresso da *performance*. Este autor acredita que a memória visual corresponde a imagens mentais da partitura presentes no “olho da mente”, exemplificando que os

pianistas, por exemplo, podem recordar as posições das mãos e dos dedos, a aparência dos acordes e o padrão realizado no teclado. Este descreve ainda que a memória cinestésica (dos dedos, muscular ou tátil) facilita a automatização da execução.

Também Matthey, Hughes, Giesecking e Leimer, citados por Aiello & Williamon (2002, p. 167), descreveram a memória sensorial como uma estratégia de memorização, sendo esta constituída por: ecoica (auditiva), icónica (visual) e háptica (cinestésica). A memória auditiva está ligada aos alunos que imaginam os sons de uma peça e antecipam o que virá de seguida; a memória visual consiste nos alunos que memorizam a imagem da partitura, sendo que alguns instrumentos são propícios a este tipo de memória, e.g. os pianistas que ficam com as imagens da sequência dos dedos, bem como os instrumentistas de cordas; por fim, a memória cinestésica está ligada aos alunos que memorizam através da sensação muscular, memória dos dedos e das sensações que as sequências musicais transmitem (também descritos por Mishra, 2004, p. 234). Hughes e Matthey defendem ainda que, consciente ou inconscientemente, os músicos não conseguem executar sem ouvir a música, ver a partitura, ver e sentir movimentos musculares que originam a execução e estudar a partitura. Por essa razão, aconselham os músicos a concentrarem-se no método ou na combinação de métodos que consideram mais fácil e confortável (Williamon, 2002, p. 119).

As conexões criadas dentro de uma frase musical são ativadas através de pistas sensoriais, embora o artista necessite de interligar as frases anteriores e posteriores entre si e com a forma geral da obra. De acordo com o estudo de Hallam e Aiello, o uso de estratégias analíticas são importantes na prática musical para estabelecer uma base sólida na aprendizagem através da memória sensorial. Também Roger Chaffin e Gabriela Imreh concluíram que a estrutura formal da obra é importante, beneficia a prática e estabelece representações mentais confiáveis na memorização, em paralelo com este tipo de memória. É importante que os músicos estabeleçam significado na sua autoanálise relativamente à obra para que a memória se torne confiável e estável (Williamon, 2002, pp. 123 e 124).

Segundo o que é descrito por Dufour (2000, p. 3), a nossa memória é essencialmente visual e funciona com base em associações e/ou repetições. De acordo com Gerber (2012, p. 7), a memória sensorial acaba por ter um papel fundamental neste processo da memorização, uma vez que a memória sensoriomotora é ativada através dos sentidos, como a visão e a audição, sendo este o local onde a informação é recebida em primeira instância e interpretada por um curto espaço de tempo.

Também em Klickstein (2009, pp. 87 e 88) foram expostas estratégias de memorização. As estratégias identificadas relativamente à perceção, consistem na reavaliação da estrutura musical da obra (desde a forma geral, às frases, repetições, padrões rítmicos, entre outros), na revisão do mapa interpretativo (mostrando que a conexão emocional profunda aumenta a durabilidade da memória) e do mapa técnico (avaliando a precisão técnica).

Outra estratégia que Klickstein (2009, p. 72) defende é a auto gravação de uma peça em desenvolvimento, afirmando que esta estratégia se insere no caminho para a excelência, uma vez que o músico consegue avaliar e refletir a sua interpretação através da audição analítica da captação.

Relativamente às estratégias expostas sobre o enraizamento (Klickstein, 2009, pp. 88-90), baseia-se na planificação das sessões de estudo (antecipar o estudo da memorização, estruturar o plano de trabalho de forma não exaustiva e equilibrar o trabalho com o descanso), na interligação entre a imagem e a execução (e.g. o aluno deve cantar o nome das notas e realizar a mímica da execução; deve trabalhar secções separadamente e juntá-las progressivamente) e no uso de vários tipos de memória (envolver a mente, as emoções e os sentidos para a representação musical multissensorial; utilizar a memória auditiva para a construção de um modelo sonoro mental que ajuda a antecipar a música, a memória conceitual para relacionar os segmentos estruturais, o sentido tátil e de movimento para direcionar a técnica na execução, a memória visual para auxiliar passagens técnicas complexas e a utilização da emoção para atribuir significado a cada frase musical).

No que diz respeito às estratégias de manutenção (Klickstein, 2009, pp. 91 e 92), estas baseiam-se nos ensaios mentais (executando a peça mentalmente e consolidando os

mapas interpretativos), na prática da *performance* (deve limpar todas as secções que apresentem incertezas e desconforto na execução) e na revisão dos componentes (deve trabalhar cada secção individualmente para aperfeiçoar a passagem e conectá-las entre si).

Por fim, as estratégias correspondentes à recuperação (Klickstein, 2009, pp. 92 e 93) baseiam-se na preparação (manter a calma ajuda na clareza da memória; devemos confiar na aprendizagem adquirida), na antecipação da imagem (adiantar a música mentalmente à execução), no controle do esforço (libertar a tensão física e psicológica e manter a positividade na expressão musical para a memória permanecer lúcida), e na continuidade (em caso de lapso de memória, deve seguir o fluxo da música para continuar a *performance*).

Todos os detalhes foram priorizados neste projeto, desde a memória hierárquica geral da obra até ao ínfimo pormenor (segundo Clarke, citado em Aiello & Williamon, 2002, p. 172). Uma análise completa passa pela macroestrutura (forma geral da obra) e microestrutura (movimentos, secções, temas principais, sequências, intervalos característicos, modulações, padrões rítmicos, dinâmicas, fraseado, entre outros). Após uma análise estrutural da obra, procurei também incluir a interligação entre as secções, a procura por marcos importantes na partitura que servem como pontos de referência e o uso de dinâmicas de modo a relacioná-las com a estrutura da obra.

Segundo Hallam (Williamon, 2002, p. 120), alguns dos entrevistados relataram utilizar a codificação múltipla, combinando questões analíticas com a memória sensorial para a aquisição de uma maior segurança na *performance*. Hallam descobriu ainda que muitos músicos, sendo profissionais ou amadores, adotavam um processo de automatização em peças mais simples e uma abordagem mais analítica em obras mais extensas e complexas (e.g. um concerto).

A autora Rita Aiello analisou os métodos utilizados por músicos profissionais no processo de memorização, entrevistando sete pianistas para investigar o uso da memória cinestésica e das abordagens utilizadas na memorização de música atonal/polifónica. Com esta investigação, a autora concluiu que: os músicos se sentiram mais confiantes no uso da memória auditiva ao invés da memória cinestésica,

embora a dedilhação fosse importante (comum a todos os entrevistados); a aquisição de uma ideia clara da estrutura musical e a análise da partitura são os métodos mais importantes e confiáveis para a memorização; cinco dos sete entrevistado memorizaram através da divisão da obra em secções, consolidando a memorização de toda a obra; os músicos afirmaram que a improvisação é uma ferramenta importante na memorização, até mesmo a pianista que não sabia improvisar considerou este recurso essencial (Williamon, 2002, p. 120).

Com toda esta informação e conclusões obtidas a partir destes estudos, Aiello (Williamon, 2002, p. 121), concluiu que os professores devem ajudar os alunos no processo de memorização, fornecendo-lhes um conhecimento detalhado da estrutura musical da obra e realizando uma análise de partitura. Com a pesquisa de Hallam e Aiello, juntamente com o que é defendido por Hughes e Matthay, concluiu-se que não existe um método infalível de memorização, apenas o método ou compilação de estratégias desenvolvidas ao longo dos anos de prática utilizadas por cada músico é a mais indicada para cada indivíduo. De facto, constatou-se que os músicos mais habilidosos obtiveram uma maior confiança nas estratégias analíticas. Também Nicholas Cook argumentou que a análise dos detalhes da partitura e as conexões provenientes do contexto musical são essenciais para os executantes entenderem a música.

Os músicos partilham algumas características relativamente à memória quando comparados a desportos como a ginástica ou a patinagem, onde os artistas têm de memorizar sequências de movimentos, criando padrões técnicos definidos que constituem a *performance*. Os artistas devem realizar a comparação entre técnicas reais e técnicas ideais no momento da *performance*, uma vez que esta comparação parte da memória de longo prazo proveniente do tempo dedicado à prática e à memorização de padrões técnicos definidos. A pesquisa mostrou que as habilidades da memória são precedentes do conhecimento específico da atividade, atribuindo o significado necessário ao processo, e.g. as escalas que são praticadas no tempo de estudo dos músicos. Quando o conhecimento é adquirido através de uma quantidade de informação, são criadas representações mentais que funcionam como um mapa mental que é utilizado de forma confiável para relembrar a informação, contendo

ideias específicas que funcionam como pilares da memória na prática do conhecimento adquirido. Quando falamos em música, uma composição pode ser interpretada numa hierarquia que vai desde a compreensão da obra como um todo à interpretação individual de cada nota musical, podendo basear-se na memória auditiva, visual ou cinestésica, bem como nas várias estratégias de análise (Williamon, 2002, p. 122).

De acordo com Chase e Ericsson, citados por Aiello e Williamon, (2002, p. 170), a memória foi ainda dividida e classificada como memória de curto prazo e memória de longo prazo. A memória de curto prazo está associada à codificação e caracteriza-se como sendo transitória e limitada, e a memória de longo prazo caracteriza-se como sendo menos “frágil”, tendo mais quantidade de informação e significado.

Segundo Silva (2020, p. 8), a fase de aquisição no processo de memorização enquadra-se na memória de curto prazo. O autor defende que o contacto com o objeto de estudo encontra-se numa fase inicial do processo de aprendizagem através dos recetores sensoriais que são transformados em impulsos nervosos, sendo armazenados neste tipo de memória (como imagens auditivas, articulatórias ou visuais). As primeiras impressões de aprendizagem são armazenadas no nosso cérebro na memória de curto prazo. A informação adquirida não é guardada durante muito tempo, como o nome indica, a menos que haja uma repetição mental constante da informação. Por exemplo, na repetição da obra musical, a informação vai circulando no sistema nervoso, fortalecendo e prolongando a memória da aprendizagem. Ao fim de algum tempo, o cérebro filtra a informação recebida e começa o processo de separação de informação, armazenando uma parte e descartando outra. Relativamente à fase de retenção, esta seleciona a informação importante que é armazenada na memória de longo prazo. Segundo o autor, para transformar a memória de curto prazo em memória de longo prazo, é necessário recorrer ao processo de codificação. Neste processo é criado um esquema ou uma estrutura mental com significado. Caso este processo não se verifique, a memória de curta duração pode nunca chegar a fazer parte da memória de longo prazo.

A memória a longo prazo é um reservatório mais ou menos permanente, permitindo reter as informações por longos períodos de tempo. Os indivíduos devem ser capazes de: armazenar informações no Lobo Temporal Medial rapidamente, sendo necessário um grande corpo de conhecimentos e padrões pertinentes de acordo com o tipo específico de informação envolvida; realizar atividades que traga familiaridade para no futuro anteciparem os acontecimentos e recuperarem informações importantes; e associar informações e relembrar através de dicas de recuperação (de acordo com Chase e Ericsson, citados em Aiello e Williamon, 2002, p. 170).

A memória de longo prazo subdivide-se ainda em memória explícita (consciente) e implícita (inconsciente). As memórias baseadas através do endereço do conteúdo são mais vocacionadas a serem conscientes e mais fáceis de expressar; já as cadeias de associação estão mais ligadas à memória implícita, uma vez que esta envolve o conhecimento através do processo, sendo importante unir estes dois tipos de memória (conforme Farrel, citado por Chaffin et al., 2016, capítulo 35, p. 559).

5.2. Problemática e Pergunta de Investigação

Após a realização de todas as pesquisas e da seleção do método de investigação a praticar no estágio, levantam-se algumas questões relativas a este assunto e às estratégias a utilizar, originando a seguinte pergunta de investigação:

“Será possível criar um Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização eficaz para a aprendizagem da memorização no Ensino Básico do Clarinete?”

5.3. Metodologia de Investigação

De modo a articular as aprendizagens das Unidades Curriculares do Mestrado em Ensino de Música, e ainda as estratégias de trabalho que me foram expostas ao longo do meu percurso académico e por mim experienciadas, a metodologia de investigação utilizada baseou-se, primeiramente, na revisão da literatura. Esta teve por base uma abordagem estrutural da memória, estratégias de memorização, tipos de memória e a perspectiva de diferentes autores. O principal objetivo foi a elaboração de um Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização, procedendo à sua aplicação nas aulas lecionadas aos três alunos envolvidos no estágio, constituído por um conjunto de estratégias que os alunos devem seguir na preparação de uma *performance* memorizada.

Os parâmetros que integram este modelo tiveram por base a minha experiência académica e os principais pontos descritos e expostos na revisão de literatura, realçando a análise da obra, a segurança e consolidação técnica, o desenvolvimento da vertente interpretativa e a procura pelo aumento da autoconfiança na execução artística, com especial atenção à memorização.

Os detalhes da partitura foram priorizados neste projeto, desde a memória hierárquica geral da obra até ao ínfimo pormenor (conforme Clarke, citado em Aiello e Williamon, 2002, p. 172). De acordo com Matthey, Giesecking e Leimer, expostos em Aiello e Williamon (2002, p. 178) e também com Klickstein (2009, pp. 87 e 88), a análise completa de uma obra inclui a macroestrutura (forma geral da obra) e a microestrutura (movimentos, secções, temas principais, sequências, intervalos característicos, modulações, padrões rítmicos, dinâmica, fraseado, entre outros). Juntamente com a estrutura da obra, procurei interligar as secções, a identificação de marcos essenciais na partitura que servem como pontos de referência e a incorporação das dinâmicas na estrutura da obra.

Outra estratégia que, a meu ver, se considera bastante importante será a gravação recorrente no tempo de estudo. Esta é essencial no trabalho de um músico para a consciencialização auditiva e visual da própria execução.

Após a aplicação do “Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização”, foi realizado um questionário aos alunos envolvidos no estágio e ao professor cooperante para aferir os resultados alcançados após a aplicação deste modelo. O principal objetivo foi a avaliação da eficácia das estratégias selecionadas na aplicação direta nas aulas lecionadas aos três alunos no decorrer do estágio, procurando concluir se a *performance* memorizada foi realizada com sucesso.

Após a realização deste inquérito, foi possível concluir que as estratégias utilizadas no modelo aplicado a estes alunos foram eficazes e proporcionaram momentos performativos memorizados com um elevado nível. Os alunos envolvidos no estágio e o professor cooperante afirmaram que este modelo proporcionou uma maior facilidade na memorização, um maior incentivo em memorizar de forma regular, uma procura pela aplicação destas estratégias no estudo individual, uma continuidade na aplicação deste modelo e um aumento no prazer de tocar de memória, sendo este modelo de fácil compreensão.

5.4. Proposta do Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização

O modelo pedagógico para o ensino da memorização teve por base alguns parâmetros que se consideram fundamentais na preparação musical. Este modelo é constituído por um conjunto de elementos essenciais que deverão estar presentes no trabalho para a memorização, tanto numa fase inicial como no decorrer do processo.

A aplicação do projeto de investigação incidiu sob as aulas por mim lecionadas. O principal objetivo foi a procura de estratégias e pontos de referência que auxiliassem os alunos no trabalho da memorização. A análise da partitura ajuda os alunos a compreenderem a obra, desde a sua estrutura global aos mais diversos detalhes que nela prevalecem (v. tabela 12).

Os parâmetros que constituem este modelo baseiam-se, maioritariamente, na análise e interpretação da obra, integrando os desvios agógicos, incluindo aspetos que vão de encontro às estratégias de memorização defendidas pelos autores estudados na revisão da literatura Matthey, Giesecking e Leimer, expostos em Aiello e Williamon (2002, p. 178) e ainda Klickstein (2009, pp. 87 e 88), tais como: a forma geral da obra, as secções temáticas, os padrões rítmicos, os intervalos característicos, os padrões sequenciais, as modulações, bem como os momentos expressivos baseados nas dinâmicas, no fraseado (com base na articulação e nas respirações), na ornamentação, na métrica e noutras estratégias que poderão ser úteis no trabalho individual.

Mais do que fazê-los compreender a obra, procurei expor os principais pontos que foram analisados e discutidos nas aulas, de modo a que o aluno obtivesse pontos de referência para auxiliar o seu trabalho no processo da memorização. Procurei focar-me em pontos essenciais como: a ligação entre secções, a condução melódica e a identificação de elementos temáticos, bem como as suas repetições.

O objetivo desta análise tem por base proporcionar ao aluno uma simplificação analítica da obra para criar uma familiaridade entre a prática e a teoria musical que, por vezes, os alunos tendem a descartar no seu tempo de estudo. Esta análise será bastante importante e a base de todo o trabalho na preparação do momento da *performance*. Muitos músicos têm dificuldade em memorizar uma obra porque não

entendem corretamente a sua estrutura, sendo este trabalho analítico um processo para combater este problema e auxiliar os intérpretes no processo de compreensão musical para o trabalho da memorização.

Tabela 12 – Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização

Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização		
Audição da obra	Fase Inicial	
Análise e Interpretação da obra	Formal Geral da Obra	
	Secções	
	Temas	
	Sequências	
	Intervalos Característicos	
	Sequências Harmónicas/Modulações	
	Padrões Rítmicos	
	Dinâmicas	Preparação dos Momentos Expressivos
	Fraseado	Articulação
		Respiração
Ornamentação	Cadências	
	Métrica (Andamento, Pulsação e Desvios Agógicos)	
Gravação da obra ou parte dela	Durante o Tempo de Estudo (pelo menos duas vezes por semana)	
Recursos	Metrónomo, Afinador e Gravador Audiovisual	

Fonte: Elaborado pela autora

Este modelo também inclui outras estratégias com as quais eu me identifico, uma vez que fizeram parte das minhas ferramentas de trabalho durante o meu percurso académico e que me foram inculcadas pelos meus professores. Estas estratégias, a meu ver, devem ser aplicadas durante o tempo de estudo: numa fase inicial, o aluno deve ouvir a obra para obter um conhecimento prévio da partitura antes da sua execução; também a gravação do tempo de estudo é essencial para a captação de erros imperceptíveis durante a execução e que ajuda os alunos a evoluírem com a sua autoavaliação.

5.5. Aplicação do Modelo de Memorização

Aluno A

As duas primeiras aulas lecionadas tiveram como principal foco a obra *Chant des Clarines* do compositor Francis Coiteux.

Figura 48 – *Chant des Clarines* de F. Coiteux, cc. 1-22

Allegretto ♩ = 80

4

f

10

mf

16

f

Fonte: v. Coiteux (2004, p. 1)

Neste excerto, o tema principal é apresentado e repetido a partir do c. 9 à distância intervalar de 2ª descendente em movimento contrário e, de seguida, uma 2ª ascendente no c. 13 (v. retângulos vermelhos da fig. 48). Foi criado um momento de diálogo pela redução de dinâmica no c. 13 (de *forte* para *mezzo forte*), ajudando o aluno a criar referências auditivas na memorização do mesmo elemento temático. É de destacar que, de acordo com Hughes (Williamon, 2002, p. 118), a memória auditiva permite aos músicos anteciparem o que virá de seguida.

O segmento apresentado em semicolcheias no c. 19, foi o que despoletou mais dificuldade nesta secção devido ao descontrolo técnico. Como forma de auxílio, realizou-se um trabalho com o metrónomo de modo a regular a técnica na pulsação. Em contrapartida, foi uma passagem bastante simples de memorizar por se realizar através de graus conjuntos descendentes, criando um padrão sensorial. Este padrão é

criado através da sensação muscular, memória dos dedos e das sensações que as sequências musicais transmitem, de acordo com os autores Matthey, Hughes, Giesecking e Leimer, citados por Aiello e Williamson (2002, p. 167) e também com Mishra (2004, p. 234). É de destacar que a dinâmica *forte* e a articulação ligada simplificaram a execução, ajudando o aluno a recorrer à memória auditiva pelo efeito sonoro proporcionado por estes elementos.

Figura 49 – *Chant des Clarines* de F. Coiteux, cc. 29-507

The image shows a musical score for Clarinet, measures 29-507. The score is written in treble clef with a key signature of one flat (B-flat). The music is divided into four systems of staves. The first system (measures 29-33) features a melodic line starting with a *p* dynamic, followed by a *mf* dynamic. The second system (measures 35-39) shows a *f* dynamic. The third system (measures 41-45) features a *mf* dynamic. The fourth system (measures 46-50) features a *f* dynamic. The score includes various articulations such as slurs, accents, and staccato markings. Thematic elements are highlighted with colored boxes: green boxes highlight ascending intervals of a third (measures 30-33 and 35-39), and blue boxes highlight descending intervals of a third (measures 38-40 and 45-47).

Fonte: v. Coiteux (2004, p. 1)

No excerto da fig. 49, verificamos a repetição de elementos temáticos, ambos com uma distância intervalar de 3ª, embora um seja realizado em movimento ascendente em *legato* (cc. 30-33, v. retângulos verdes) e o outro descendente em *staccato* (cc. 38-40 e cc. 45-47, v. retângulos azuis). O objetivo desta análise intervalar e a nível da articulação foi ajudar o aluno a encontrar pontos de referência que pudessem diferenciar duas passagens semelhantes para facilitar a memorização. Os elementos temáticos repetidos são realizados com o mesmo movimento da linha melódica, criando referências visuais para facilitar a memorização, uma vez que a nossa memória

é essencialmente visual e funciona com base em associações e/ou repetições, segundo o que é descrito por Dufour (2000, p. 3).

As passagens que incluem semicolcheias (evidenciadas nos cc. 42-43 e cc. 49-50), foram trabalhadas com o metrônomo e auxiliadas pela articulação envolvida, o *legato*. O aluno memorizou esta passagem através da sensação muscular do movimento dos dedos através da memória cinestésica.

Figura 50 – *Chant des Clarines* de F. Coiteux, cc. 51-66

The image shows a musical score for Clarinet, measures 51-66. It consists of three staves of music. The first staff (measures 51-58) starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It features a melodic line with a fermata over measure 52, a dynamic marking of *p* (piano) at measure 54, and a fingering '2' above measure 53. The second staff (measures 59-64) begins with a dynamic marking of *mf* (mezzo-forte) at measure 59 and a *p* marking at measure 62. The third staff (measures 65-66) continues the melodic line. The music is written in a style typical of 19th-century French music, with clear phrasing and dynamic contrasts.

Fonte: v. Coiteux (2004, p. 2)

De acordo com a fig. 50, verificamos a presença do elemento temático inicial apresentado a partir do c. 55, sendo repetido no c. 59 à distância intervalar de 6ª ascendente e com uma pequena variação rítmica com a introdução do galope. A repetição do tema é efetuada através do diálogo temático evidenciado pelo contraste de dinâmicas, sendo apresentado em *piano* e repetido em *mezzo forte*.

Esta análise foi realizada com o intuito de ajudar o aluno a criar referências musicais que auxiliaram o processo de memorização através da repetição do tema inicial, do contraste de dinâmicas, da articulação similar e das respirações evidenciadas pela quadratura.

Figura 51 – *Chant des Clarines* de F. Coiteux, cc. 81-85

The musical score consists of two staves. The first staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. It starts with a dynamic of *f* (forte) and a piano (*p*) dynamic. The word "Cadence" is written above the first staff. The melody features a series of eighth notes, followed by a suspension. A red box highlights a phrase in measure 84. The second staff continues the melody, starting with a dynamic of *f* and a piano (*p*) dynamic. A red box highlights a phrase in measure 85. The score includes various dynamics (*f*, *p*, *crescendo*), articulation marks, and a triplet in measure 85.

Fonte: v. Coiteux (2004, p. 2)

A fig. 51 apresenta uma pequena cadência onde o intérprete expõe as suas qualidades virtuosas e técnicas. Os desvios agógicos presentes nesta secção são evidentes pela presença de suspensões e, efetivamente, pela indicação *Cadence*, que nos remete para uma interpretação mais livre. Para auxiliar o aluno na memorização deste excerto, procedemos à análise de pequenos elementos que servem como pontos de referência musicais para a organização da memória.

A cadência inicia com um pequeno elemento temático que é repetido uma 3ª ascendente e dialogado através do contraste de dinâmicas, sendo apresentado em *forte* e repetido em *piano*, ambas concluídas por uma suspensão. De seguida, verificamos um movimento descendente por graus conjuntos que inclui um intervalo de 2ª m com a presença da nota Sol#, proporcionando ao aluno uma referência auditiva. Este movimento é concluído com a nota Mi à distância intervalar de 8ª inferior, juntamente com outra suspensão em *crescendo*, facilitando a memorização do movimento melódico, da articulação e da dinâmica em simultâneo. É de destacar o elemento temático inicial e a sua repetição à distância intervalar de 6ª ascendente, presentes nos retângulos vermelhos. A memória auditiva foi acionada através do reconhecimento temático apresentado anteriormente.

Figura 52 – *Chant des Clarines* de F. Coiteux, cc. 86-107

The image shows a musical score for Clarinet, measures 86-107, in 7/8 time. The tempo is marked 'Più mosso'. The score is divided into four systems. The first system (measures 86-90) features a melodic motif starting with a forte (*f*) dynamic, highlighted by an orange box, and ending with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, also highlighted by an orange box. The second system (measures 91-95) shows the motif starting with a forte (*f*) dynamic, highlighted by an orange box, and ending with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, highlighted by a purple box. The third system (measures 96-101) shows the motif starting with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, highlighted by a purple box, and ending with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, highlighted by an orange box. The fourth system (measures 102-107) features a melodic motif starting with a forte (*f*) dynamic, highlighted by an orange box, and ending with a mezzo-forte (*mf*) dynamic, also highlighted by an orange box. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

Fonte: v. Coiteux (2004, p. 2)

Por fim, é apresentada a secção final (v. fig. 52) que nos remete para o tema inicial no c. 86, destacado pelo retângulo cor de laranja, repetindo-se em movimento contrário a partir do c. 90. Verificamos ainda que o término do elemento destacado nestes retângulos é repetido nos cc. 96-97 e cc. 100-101. É de destacar a presença do elemento exposto nos retângulos roxos, repetido em movimento contrário nos cc. 98-99, criando um momento de diálogo temático (pergunta-resposta) através da redução da dinâmica *forte* para *mezzo forte*, respetivamente.

É importante que o aluno compreenda o movimento melódico para criar uma imagem mental e facilitar a memorização. O diálogo criado nestes dois elementos é caracterizado pela articulação similar, pelo contraste de dinâmicas e pela presença de cromatismos que se tornam bastante evidentes auditivamente, ativando a memória auditiva. A obra termina com uma repetição temática realizada por graus conjuntos ascendentes, recorrendo novamente à memória visual e auditiva relativamente ao movimento da linha melódica. Estes dois tipos de memória ajudaram o aluno na construção de um modelo sonoro mental através da antecipação musical (memória auditiva) e do auxílio de passagens técnicas mais complexas (memória visual), de acordo com Klickstein (2009, pp. 88-90).

Na terceira aula lecionada, o aluno interpretou a obra *Clopinette* do compositor Eric Ledeuil.

Figura 53 – *Clopinette* de E. Ledeuil, cc. 1-30

The image shows a musical score for the piece *Clopinette* by Eric Ledeuil, measures 1 through 30. The score is written in treble clef, 2/4 time, with a tempo marking of *Allegretto* and a metronome marking of $\text{♩} = 96 - 106$. The piece begins with a dynamic of *mf* and the instruction *leggiero*. The main melodic theme is presented in measures 1-4, 8-11, 14-16, 20-23, and 26-28, each highlighted with a red rectangular box. Supporting elements include semicolcheias (eighth-note pairs) in measures 14-16 and 27-28, highlighted with green rectangular boxes. Dynamics vary throughout, including *f* (measures 11-13, 27-28), *mf* (measures 17-19, 24-25), and *p* (measures 20-23). The piece concludes with a *rall.* (rallentando) marking in measure 29.

Fonte: v. Ledeuil (2002, p. 1)

Na secção inicial apresentada na fig. 53, o tema principal é exposto e repetido várias vezes ao longo da obra e, neste excerto, será repetido à distância intervalar de 8^{as} (v. retângulos vermelhos). Verificamos também a presença de elementos temáticos constituídos por semicolcheias (apresentados nos retângulos verdes) que se repetem por movimento contrário e com a articulação oposta (cc. 14 e 16) ou sequencialmente com a mesma articulação (cc. 27 e 28).

Os elementos temáticos que são repetidos entre si, realizam-se na mesma dinâmica e com a mesma articulação, sendo que esta similaridade das linhas melódicas levaram o aluno a recorrer à memória auditiva e visual, facilitando o trabalho da memorização. Estes dois tipos de memória correspondem à imaginação auditiva da obra antes de ser

executada e à imagem mental da partitura que é criada durante o tempo de estudo, segundo os autores Matthay, Hughes, Giesecking e Leimer, citados por Aiello e Williamson (2002, p. 167).

Figura 54 – *Clopinette* de E. Ledeuil, cc. 26-53

The image shows a musical score for the piece 'Clopinette' by E. Ledeuil, measures 26-53. The score is written in treble clef with a key signature of one flat (B-flat). It includes various dynamics such as *f*, *rall.*, *mf*, and *p*. A 'Blues' section is marked with a tempo of quarter note = 80. Several melodic phrases are highlighted with blue boxes, illustrating a recurring motif of a quarter note followed by an eighth note beamed to a quarter note. The score also includes first and second endings and a fermata.

Fonte: v. Ledeuil (2002, p. 1)

Na secção apresentada na fig. 54, surge um novo elemento temático composto por uma semínima e uma colcheia ligadas (destacadas nos retângulos azuis), movimento este que se repete várias vezes ao longo deste excerto, com várias distâncias intervalares e movimentos da linha melódica. A presença de intervalos de 2ª m também foi um elemento importante na criação de referências auditiva para facilitar o trabalho da memorização.

Na presença de saltos que incluem distâncias intervalares maiores, foi proposto ao aluno a memória visual com base no desenho da linha melódica e das sequências, e ainda a memória auditiva pela repetição do elemento temático assinalado. É de

destacar que na recordação multissensorial o significado musical, a técnica e a interpretação unem-se em prol do fortalecimento da memória (Klickstein, 2009, p. 86).

Figura 55 – *Clopinette* de E. Ledeuil, cc. 88-103

The image shows a musical score for the piece 'Clopinette' by E. Ledeuil, measures 88-103. The score is written in treble clef and 3/4 time. It is divided into three systems. The first system (measures 88-92) is marked 'lento' and 'tranquillo' with a tempo of quarter note = 66. It contains a red box around measures 90-92 and a green box around measures 94-95. The second system (measures 93-98) contains a red box around measure 98. The third system (measures 99-103) is marked 'A Tempo' and contains a blue box around measures 100-102. Dynamics include *mf*, *p*, and *f*. The piece ends with a final cadence on a D major chord.

Fonte: v. Ledeuil (2002, p. 2)

Na secção final (exposta na fig. 55) é apresentada a ideia temática inicial com alterações rítmicas (v. retângulo vermelho dos cc. 90-92 e c. 98). Estes compassos apresentam uma similaridade no que diz respeito à dinâmica e remetem-nos para o mesmo elemento temático, embora sejam expostos de forma distinta ritmicamente. A identificação do tema e a repetição da dinâmica *mezzo forte* permitiu ao aluno acelerar o trabalho da memorização através da junção destes elementos.

A presença de *acciaccaturas* realizadas através de intervalos de 2ª m (destacadas no retângulo verde dos cc. 94-95), forneceu ao aluno uma referência auditiva do movimento e preenchimento musical realizado nesses mesmos compassos, sendo este tipo de memória bastante confiável para alguns músicos (segundo um estudo realizado por Rita Aiello, exposto em Williamon, 2002, p. 120). Esta obra finaliza com o contraste dinâmico exposto na retoma ao elemento temático inicial à distância intervalar de 8ª superior (de acordo com os retângulos azuis do c. 100 e c. 102), terminando a obra com notas do arpejo de Dó M, juntamente com a nota Ré.

Relativamente à terceira aula lecionada, o aluno ainda interpretou a obra *Clarinis* do compositor Jacques Devogel.

Figura 56 – *Clarinis* de J. Devogel, cc. 1-20

The image shows a musical score for the piece 'Clarinis' by Jacques Devogel, measures 1 through 20. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The tempo is marked as quarter note = 80. The dynamics range from mezzo-forte (mf) to forte (f). The score consists of four staves. The first staff begins with a first ending bracket. The second staff contains a first ending bracket and a circled letter 'A' above a measure. The third staff contains a circled letter 'B' above a measure. The fourth staff contains a circled letter 'B' above a measure. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings.

Fonte: v. Devogel (1989, p. 1)

Na secção inicial apresentada na fig. 56, o tema é exposto de forma similar à letra B, e repetido numa sequência de 2ª descendente nos cc. 3 e 4 juntamente com a articulação, dinâmica e movimento da linha melódica similares, criando um padrão da linha melódica em que o aluno se apoiou através da memorização auditiva e visual pela repetição destes elementos.

Também o pequeno motivo apresentado na letra A se repete nos compassos seguintes numa sequência de 2ª descendente, mantendo também a articulação, a dinâmica e o movimento da linha melódica similares. Com esta repetição, o aluno adquiriu referências musicais auditivas da partitura, uma vez que este tipo de memória constrói um modelo sonoro mental (segundo Klickstein, 2009, pp. 88-90). É de destacar que a recordação multissensorial une o significado musical, a técnica e a interpretação na construção do fortalecimento da memória (Klickstein, 2009, p. 86).

Figura 57 – *Clarinis* de J.Devogel, cc. 25-45

Fonte: v. Devogel (1989, p. 1)

Também na secção do desenvolvimento apresentada na fig. 57, observamos a repetição do elemento temático da letra C exposto nas letras D e F. Nas letras C e D, este elemento é apresentado no registo *Chalumeau* e no registo de Garganta nas dinâmicas *mezzo forte* e *forte*, dando um carácter mais “pesado”; na letra F é apresentado na 8ª superior (registo de Garganta e *Clarino*), dando um carácter mais “leve” na dinâmica *forte*. A repetição temática constante proporcionou uma identificação auditiva que permitiu ao aluno ouvir a música no “ouvido da mente”, antecipando o que vem de seguida (de acordo com Hughes, exposto em Williamson, 2002, p. 118).

Figura 58 – *Clarinis* de J. Devogel, cc. 46-58

Fonte: v. Devogel (1989, p. 1)

Na secção da reexposição apresentada na fig. 58, verificamos o tema inicial exposto em figuras rítmicas distintas, o que facilitou a memorização auditiva, dando um balanço mais descontraído ao elemento temático.

Aluno B

Na primeira aula lecionada, o aluno interpretou a obra *Petit Concert* do compositor Darius Milhaud.

Figura 59 – *Petit Concert* de D. Milhaud, cc. 1-14

Fonte: v. Milhaud (1984, p. 1)

A secção da exposição evidenciada na fig. 59, apresenta o tema principal que é repetido várias vezes ao longo deste andamento, principalmente o elemento assinalado nos retângulos vermelhos. Este elemento baseia-se em acordes arpejados, e.g. de Sol M (c. 1 e 13), Mi m (c. 5), Lá m (c. 9) e Dó M (c. 11). Este elemento é sempre realizado com a mesma articulação, o que permite ao aluno memorizar mais facilmente através da similaridade temática apresentada.

Relativamente ao elemento apresentado nos cc. 2-4, verificamos a repetição nos cc. 6-8, a uma distância intervalar de 3ª descendente. É de destacar que a articulação e o movimento da linha melódica são similares, proporcionando ao aluno uma referência auditiva. Este tipo de memória corresponde à antecipação auditiva do que virá de seguida, segundo a perspectiva dos autores Matthey, Hughes, Giesecking e Leimer, expostos em Aiello e Williamon (2002, p. 167).

Figura 60 – *Petit Concert* de D. Milhaud, cc. 12-28

Fonte: v. Milhaud (1984, p. 1)

Na secção exposta a partir do c. 15 (v. fig. 60), surgem novos elementos temáticos que serão repetidos várias vezes no decorrer do andamento. O elemento inicial é repetido logo de seguida com o mesmo desenho da linha melódica, as mesmas distâncias intervalares, a mesma dinâmica, e a mesma articulação, criando uma referência visual e auditiva através da repetição exata deste elemento, facilitando a memorização (de acordo com os retângulos cor de laranja). É de destacar que a recordação multissensorial é unida pelo significado musical, pela técnica e pela interpretação com o objetivo de fortalecer a memória (Klickstein, 2009, p. 86).

Os elementos que se seguem, representados nos retângulos azuis e verdes, são apresentados em sequências de 2ª descendente, com a mesma articulação, a mesma dinâmica (*forte*) e o mesmo desenho da linha melódica, apresentando um segmento nos cc. 22-24 e outro nos cc. 26-28. Estes elementos ajudaram o aluno a criar um padrão visual e auditivo para acelerar o trabalho da memorização.

Em relação à segunda aula lecionada, o aluno interpretou a obra *Romance* do compositor Pierre-Max Dubois.

Figura 61 – *Romance* de P. M. Dubois, cc. 1-20

Fonte: v. Dubois (1954, p. 1)

No excerto da fig. 61, o tema é apresentado e repetido várias vezes ao longo da obra (com destaque nos elementos dos retângulos vermelhos), embora com algumas alterações (e. g. o tema apresentado em *piano* no c. 1, é repetido em *mezzo forte* no c. 17 com alterações rítmicas). É de destacar a presença de pequenos elementos que também são repetidos de forma semelhante no que diz respeito ao movimento da linha melódica nos cc. 7-8, juntamente com o c. 10, e nos cc. 12-13 quando comparados com os cc. 19-20 (v. retângulos verdes e azuis). Estas características levaram o aluno a criar referências auditivas e visuais no processo da memorização.

Figura 62 – *Romance* de P. M. Dubois, cc. 17-36

Fonte: v. Dubois (1954, p. 1)

No excerto da fig. 62, verificamos a presença de vários elementos temáticos que serão repetidos várias vezes nesta secção. O primeiro elemento apresentado é exposto em *legato* e por graus conjuntos ascendentes em *forte* (nos cc. 21 e 22), sendo repetido por movimento contrário em *forte* no c. 29 e em *piano* no c. 32, criando um diálogo musical pelo contraste de dinâmicas (de acordo com os retângulos cor de rosa).

Os elementos das colcheias realizados essencialmente por graus conjuntos (v. retângulos azuis e amarelos) constituem padrões do movimento da linha melódica, contendo alguns momentos sequenciais que ajudaram o aluno a criar um padrão auditivo e cinestésico que facilitou a memorização.

Relativamente à terceira aula lecionada, o aluno interpretou a obra *Promenade* do compositor Robert Clérissé.

Figura 63 – Promenade de R. Clérissé, cc. 1-17

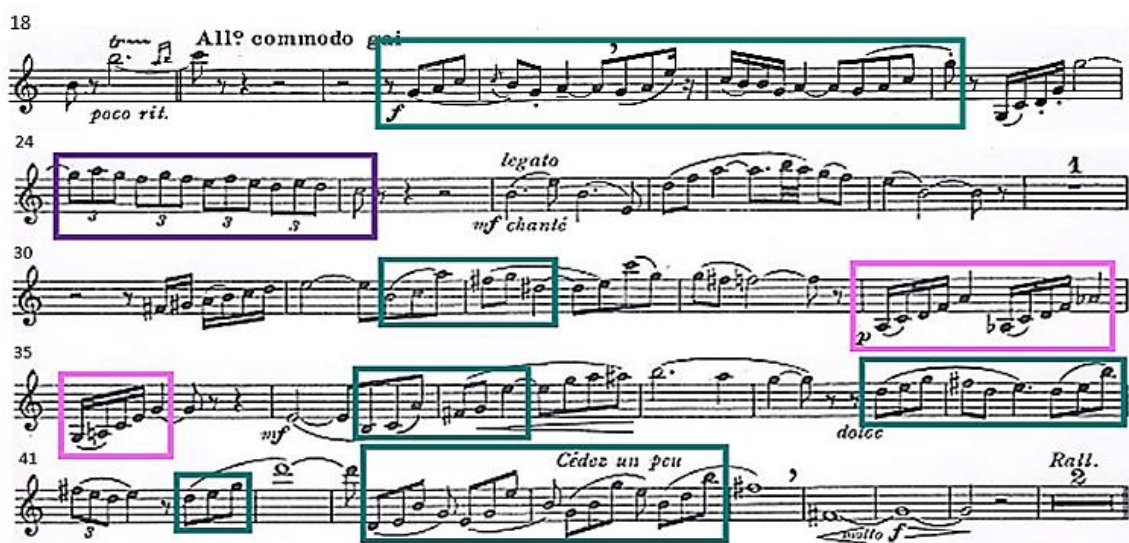


Fonte: v. Clérissé (1960, p. 1)

A peça inicia com a apresentação do tema principal exposto na fig. 63, sendo que o tema exposto nos cc. 1-2 é repetido nos cc. 6-7 (v. retângulos vermelhos). A repetição do movimento da linha melódica proporciona uma similaridade visual ao aluno que auxilia a memória, recordando que a visão é a base da memória e esta funciona por base de repetições, de acordo com Dufour (2000, p. 3). É de destacar o movimento do elemento presente no retângulo azul, iniciando o tema com uma distância intervalar de 3ª ascendente, mas desenvolvida em movimento contrário nos cc. 4-5.

Os elementos temáticos destacados nos retângulos verdes a partir do c. 9, são baseados em padrões sequencias, graus conjuntos e movimento descendente, o que permitiu ao aluno recorrer à memória cinestésica através da sensação muscular, memória dos dedos e das sensações que as sequências musicais transmitem, de acordo com Mishra (2004, p. 234). É de destacar a articulação ligada e a dinâmica *mezzo forte* em *crescendo* para *forte* que auxiliam a execução.

Figura 64 – *Promenade* de R. Clérisse, cc. 18-50



Fonte: v. Clérisse (1960, p. 1)

No excerto da fig. 64, é apresentado um novo elemento temático (v. retângulos azuis) que é repetido várias vezes ao longo deste excerto, com especial atenção ao elemento apresentado no c. 20, realizado em *legato* e numa dinâmica confortável, entre o *forte* e o *mezzo forte*. A similaridade deste motivo é bastante útil para facilitar o trabalho da memorização, sendo o aluno capaz de automatizar o elemento temático através da identificação auditiva e da repetição do desenho da linha melódica, uma vez que a memória é essencialmente visual e funciona com base em associações e/ou repetições, de acordo com Dufour (2000, p. 3), e a memória auditiva funciona através de representações mentais, ajudando a antecipação mental da música (de acordo com Matthey, Hughes, Giesecking e Leimer, citados em Aiello e Williamon, 2002, p. 167, e ainda defendido pelo autor Hughes, exposto em Williamon, 2002, p. 118).

Outros pequenos elementos surgem ao longo desta secção, ambos com uma característica em comum, a sequência. O elemento presente no retângulo roxo (v. c. 24) é realizado através de graus conjuntos ascendentes e descendentes, criando um padrão visual, auditivo e cinestésico; já o elemento exposto nos retângulos cor de rosa (v. cc. 34-35) é baseado em acordes arpejados e movimentado através do cromatismo descendente exposto na primeira nota de cada elemento, criando um padrão auditivo que é aprimorada com a repetição.

Aluno C

Na primeira aula lecionada, o aluno interpretou duas obras. A primeira obra foi a *Ballade for bass clarinet and piano* do compositor Eugene Bozza.

Figura 65 – *Ballade for Bass Clarinet and Piano* de E. Bozza, cc. 1-11



Fonte: v. Bozza (1958, p. 1)

Esta obra inicia com um elemento rítmico que será repetido várias vezes ao longo da peça (c. 5, de acordo com a fig. 65), caracterizando-se por ser afirmativo e repetido à distância intervalar de uma 5ª ascendente no c. 6 (v. retângulos verdes). É de destacar a presença de um breve momento cadencial exibido no c. 11 (v. retângulo azul), realizado por sequências descendentes cromáticas em *legato*, permitindo ao aluno uma maior facilidade na memorização auditiva através do efeito cromático.

Figura 66 – *Ballade for Bass Clarinet and Piano* de E. Bozza, cc. 12-24

Fonte: v. Bozza (1958, p. 1)

No excerto da fig. 66, verificamos a repetição do elemento temático inicial, embora realizado em movimentos distintos (v. retângulos verdes). É de destacar o elemento cromático ascendente exposto nos cc. 17-18 (v. retângulo azul), acompanhado por um *crescendo* e uma ligadura, facilitando ao aluno o trabalho da memorização no que diz respeito à sonoridade através da memória auditiva e ao desenho da linha melódica através da memória visual. Mais uma vez, verificamos que na recordação multissensorial o significado musical, a técnica e a interpretação unem-se em prol do fortalecimento da memória, de acordo com Klickstein (2009, p. 86).

Encontramos outro elemento temático que inicia no c. 15 e que é repetido na letra B (v. retângulos vermelhos). Este elemento conta com um movimento ascendente quando é apresentado pela primeira vez, e um pequeno desvio descendente no segundo grupo de tercinas quando é repetido na letra B. Ambos se realizam em *legato* e na dinâmica *mezzo forte* em *crescendo* evidenciando, mais uma vez, a memória visual através do movimento da linha melódica, sendo que a nossa memória é essencialmente visual em função de associações e/ou repetições, segundo o que é descrito por Dufour (2000, p. 3).

Figura 67 – *Ballade for Bass Clarinet and Piano* de E. Bozza, cc. 69-109

The image shows a musical score for Bass Clarinet and Piano, measures 69-109. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It consists of six staves of music. The first staff (measures 69-75) features a melodic line with eighth and sixteenth notes. The second staff (measures 76-81) continues the melodic line, marked with a piano (*p*) dynamic and a circled 'E' above the staff. The third staff (measures 82-88) shows a more rhythmic, eighth-note pattern. The fourth staff (measures 89-97) begins with a triplet of eighth notes, marked with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and a circled 'F' above the staff. The fifth staff (measures 98-103) continues the triplet pattern, marked with *mf* and *p*. The sixth staff (measures 104-109) features a descending chromatic scale, marked with *mf*, *animando*, and *f*.

Fonte: v. Bozza (1958, p. 2)

Na secção da fig. 67, podemos observar a presença de vários motivos sequencias, repetidos sempre com a mesma articulação, com destaque nos cc. 70-77, cc. 78-80, cc. 81-88, cc. 92-97 e ainda cc. 98-107, o que permitiu ao aluno uma facilidade na memorização visual e auditiva, já que a memória é, na sua essência, visual e se baseia em repetições (de acordo com Dufour, 2000, p. 3). Os elementos sequenciais através de graus conjuntos ascendentes, em *legato* e em *crescendo*, auxiliaram o aluno na aquisição da memória visual e cinestésica (que corresponde à sensação muscular, memória dos dedos e das sensações que as seqüências musicais transmitem, de acordo com Mishra, 2004, p. 234).

A presença de acordes arpejados, expostos através de seqüências ascendente em *legato* (cc. 98-101), ajudaram o aluno na memorização visual e auditiva. Por fim, é de destacar a seqüência cromática descendente em *legato* (cc. 107-109) que facilmente foi memorizada através dos três tipos de memória sensorial.

Figura 68 – *Ballade for Bass Clarinet and Piano* de E. Bozza, cc. 110-142

The image shows a musical score for Bass Clarinet and Piano, measures 110-142. The score is written in 3/4 time and features a variety of rhythmic patterns and dynamics. The tempo is marked 'Allegro vivo'. The score includes measures 110, 116, 123, 129, and 136. The dynamics range from *p* (piano) to *ff* (fortissimo). The score includes a 'rit.' (ritardando) marking at the beginning of measure 110. The score is written in a single system with five staves. The key signature is one sharp (F#). The score includes a circled 'C' marking at measure 123. The score includes a 'rit.' marking at the beginning of measure 110. The score includes a 'p' marking at measure 110. The score includes a 'mf' marking at measure 116. The score includes a 'mf' marking at measure 123. The score includes a 'mf' marking at measure 129. The score includes a 'ff' marking at measure 136.

Fonte: v. Bozza (1958, p. 2)

Na secção final apresentada na fig. 68, verificamos a presença de motivos sequenciais em *piano* (cc. 113-118) e motivos arpejados em *mezzo forte* em *crescendo* para *fortissimo* (cc. 131-140). É de destacar que os cc. 122-126 inserem estes dois elementos (arpejos e seqüências através da primeira nota de cada grupo de tercinas). A presença destes elementos facilitaram ao aluno a aplicação da memória visual através do desenho das linhas melódicas de cada segmento e auditiva através do efeito sonoro esperado. A obra termina com a presença da tónica (nota Lá) exposta em diferentes registos, o que levou o aluno a utilizar a memória auditiva devido à repetição da mesma.

A segunda obra interpretada pelo aluno na primeira e também na segunda aula lecionadas foi a *Cantilène* do compositor Louis Cahuzac.

Figura 69 – *Cantilène* de L. Cahuzac, cc. 1-35

The image shows a musical score for the piece 'Cantilène' by Louis Cahuzac, measures 1 through 35. The score is written in a single staff with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The time signature is 2/4. The piece begins with a tempo marking of 'Allegretto (con fantasia)' and a dynamic of 'p' (piano). The first measure is marked 'SOLO'. The score includes various performance instructions such as '(poco rubato)', 'poco cresc.', 'espressivo', 'mf', 'leggero e grazioso', 'affretando', 'cresc.', 'a Tempo', 'f', 'accel.', and 'cresc.'. The piece concludes with a final measure marked 'a Tempo' and a fermata.

Fonte: v. Cahuzac (1971, p. 1)

Na primeira secção da obra exposta na fig. 69, o tema é apresentado e iniciado com o arpejo de Sib M com a 7ª nota do acorde da mesma tonalidade (nota Lá), criando uma referência visual através do desenho da linha melódica.

Este excerto contém vários momentos arpejados (eg. cc. 3, 27 e 30), graus conjuntos (e.g. cc. 7, 13 e 15) e sequências (e.g. *anacruse* para o c. 13, *anacruse* para o c. 15 e cc. 16-17). Estes elementos forneceram ao aluno referências visuais através do movimento da linha melódica e referências auditivas pelo efeito sonoro que é criado

por ambos os elementos. É de destacar os segmentos das fusas presentes nos cc. 13 e 15, realizados por graus conjuntos que promoveram ao aluno a referência visual pelo movimento da linha melódica e cinestésica pela sensação e movimento dos dedos.

Figura 70 – *Cantilène* de L. Cahuzac, cc. 55-68

The image shows a musical score for the piece 'Cantilène' by L. Cahuzac, covering measures 55 to 68. The score is written in a single system with four staves. The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/2. The first staff (measures 55-57) is marked 'Con elegancia' and 'p' (piano). The second staff (measures 58-61) is marked 'poco cresc.' (poco crescendo). The third staff (measures 62-64) has a fermata over measure 62. The fourth staff (measures 65-68) is marked 'espressivo'. The music consists of a single melodic line with various articulations, including slurs, ties, and accents, and features several ascending and descending scale-like passages.

Fonte: v. Cahuzac (1971, p. 2)

O excerto da fig. 70, à semelhança do anterior, também inicia com um acorde arpejado, embora na tonalidade de Mib M, repetindo-se no decorrer desta secção (e.g. c. 62). Também neste excerto verificamos a presença de motivos ascendentes, realizados por graus conjuntos e em *legato*, resultando em pequenas escalas (e.g. cc. 58-59, cc. 65-66). A repetição destes pequenos elementos automatizaram o aluno na sua execução através da memória visual pelo movimento da linha melódica, cinestésica de acordo com a sensação criada pelo movimento dos dedos e auditiva através da similaridade sonora a nível temático e da articulação. Recordamos que o significado musical, a técnica e a interpretação da recordação multissensorial unem-se em prol do fortalecimento da memória (Klickstein, 2009, p. 86).

A terceira aula lecionada focou-se na obra *Canzonetta* do compositor Gabriel Pierné.

Figura 71 – *Canzonetta* de G. Pierné, cc. 1-20

Fonte: v. Pierné (1950, p. 1)

A secção inicial exposta na fig. 71, identifica o tema principal que é repetido no c. 5. Este é iniciado com base no arpejo de Fá M, em *legato* e repetido de forma similar no que diz respeito à melodia, à articulação e à dinâmica, permitindo ao aluno a memorização conjunta do segmento musical.

O elemento exposto no c. 9, é repetido no c. 13 através da sequência intervalar de 2ª ascendente, criando mais uma vez o mesmo desenho auditivo, o que ajudou o aluno a memorizar através da audição. Este tipo de memória permite aos músicos ouvirem a música no “ouvido da mente”, antecipando o que virá de seguida (segundo Hughes, exposto em Williamon, 2002, p. 118).

Figura 72 – *Canzonetta* de G. Pierné, cc. 22-44

The image shows a musical score for 'Canzonetta' by G. Pierné, measures 22-44. The score is in G major, 3/4 time, and features a melodic line with arpeggiated figures. Measures 25-26 show a specific arpeggiated figure. Measures 31, 35, and 40 show similar arpeggiated figures highlighted with blue boxes. The score includes a first ending bracket and the instruction 'Espressivo.' at measure 40.

Fonte: v. Pierné (1950, p. 1 e 2)

O elemento arpejado que inicia a obra, é repetido nos cc. 25-26 (v. fig. 72) a uma distância intervalar de 3ª ascendente, ambos em *crescendo* e *legato*, proporcionando ao aluno uma referência visual através do desenho do elemento temático e auditiva com a repetição desse mesmo elemento.

Nos compassos seguintes, surgiu um elemento com base no segmento do tema inicial (v. retângulos azuis), onde verificamos a presença de arpejos realizados em *crescendo* e em *legato* que proporcionaram ao aluno referências visuais.

Figura 73 – *Canzonetta* de G. Pierné, cc. 45-66

45

51

57 *En poco ritenuto. 1º tempo.*

62 *Animez un peu.*

Fonte: v. Pierné (1950, p. 2)

O elemento temático identificado nos retângulos verdes da fig. 73 (cc. 50-56), é iniciado com um movimento ascendente e descendente por graus conjuntos, seguindo-se um intervalo de 9ª ascendente. Este elemento é repetido sequencialmente à distância intervalar de 2ª ascendente no c. 54, permitindo ao aluno desenvolver a memória visual através do movimento da linha melódica e auditiva através da sua repetição. Os elementos posteriores baseiam-se em graus conjuntos, proporcionando ao aluno a sensação muscular do movimento dos dedos que levou à utilização da memória cinestésica.

Figura 74 – *Canzonetta* de G. Pierné, cc. 87-97

87 *Poco rit. A tempo.*

93 *ppp*

Fonte: v. Pierné (1950, p. 2)

Nos cc. 89-92 (v. fig. 74), observamos a presença de intervalos de 5ª ascendente e descendente, proporcionando ao aluno referências visuais, uma vez que a nossa memória é essencialmente visual e funciona com base em associações e/ou repetições, de acordo com Dufour (2000, p. 3) anteriormente referido.

É de destacar o grande elemento em semicolcheias realizado por graus conjuntos ascendentes, iniciado no c. 93 até ao c. 94, o que permitiu ao aluno recorrer à memória cinestésica e visual através do movimento dos dedos e do desenho da linha melódica na partitura, não esquecendo que na recordação multissensorial o significado musical, a técnica e a interpretação unem-se em prol do fortalecimento da memória (Klickstein, 2009, p. 86).

A obra termina com a realização da tónica de Fá M (nota Fá, v. cc. 96-97), o que permitiu ao aluno desenvolver a memória auditiva pela realização da mesma nota em registos distintos.

No que diz respeito à audição da obra numa fase inicial de preparação, os alunos demonstraram um conhecimento prévio da partitura de forma a facilitar a análise da mesma, confirmando a utilização do recurso da audição da peça no tempo de estudo individual enquanto seguiam a partitura. Esta prática facilitará a análise musical detalhada, proporcionando a memória auditiva logo numa fase inicial do trabalho de cada obra, servindo como ferramenta ao principal método defendido no presente relatório, a análise musical que foi realizada dentro da sala de aula.

Quanto à gravação da obra durante o tempo de estudo, os alunos confirmaram o recurso a este método e afirmaram ser uma mais valia para a prática no tempo de trabalho individual, uma vez que permitiu a deteção de erros de modo rápido e eficaz, contribuindo para uma evolução significativa e acelerada. É de destacar que as gravações por mim efetuadas para o efeito da minha avaliação também foram alvo de análise dentro da sala de aula de modo breve.

5.6. Questionário aos Alunos Estagiários e Professor Cooperante

Este questionário tem como principal objetivo constatar se o “Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização” teve, efetivamente, um impacto positivo na *performance* memorizada dos alunos após a sua aplicação e se as estratégias utilizadas foram úteis e benéficas para este processo. A finalidade performativa após a aplicação deste modelo no processo de memorização baseia-se na segurança e no conforto em palco, não só no que diz respeito à destreza técnica como à interpretação musical.

As perguntas efetuadas neste questionário destinam-se a confirmar se as estratégias aplicadas nas aulas lecionadas tiveram um impacto positivo, como por exemplo: se aumentaram o nível de confiança dos alunos na *performance* memorizada, se trouxeram vantagens, se foi aplicado nas sessões de estudo individual, se a *performance* memorizada será aplicada mais vezes, se foi de fácil compreensão e se serão adotadas no seu trabalho individual com vista a aplicações futuras.

Tabela 13 – Resultado da 1ª questão

1ª Questão: Após ter experienciado a minha ficha/modelo pedagógico para a memorização, sente que o nível de confiança na execução de memória aumentou, manteve-se ou diminuiu?			
Entrevistado	Aumentou	Manteve-se	Diminuiu
Aluno A	X		
Aluno B	X		
Aluno C	X		
Professor Cooperante	X		

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 14 – Resultado da 2ª questão

2ª Questão: Quais as principais vantagens/benefícios encontrados na utilização deste método?	
Entrevistado	Resposta (justifique)
Aluno A	Porque nas peças é melhor para memorizar e não só. E porque ganhei muita confiança e comecei a fazer mais exercícios de cor.
Aluno B	Facilita a memorização da obra completa.
Aluno C	Aumentou a minha confiança ao tocar em público.
Professor Cooperante	Tem imensos benefícios para os alunos, além de aumentar a autoestima deles por conseguirem tocar de memória, faz com que possam experienciar muito melhor a obra e aproveitar ao máximo todos os momentos da <i>performance</i> . Todas as sessões aplicadas foram muito prazerosas para os alunos e ajudaram a que eles ficassem realizados no final da sua aplicação.

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 15 – Resultado da 3ª questão

3ª Questão – O método foi aplicado no tempo de estudo individual?		
Entrevistado	Sim	Não
Aluno A	X	
Aluno B	X	
Aluno C	X	
Professor Cooperante	X	

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 16 – Resultado da 4ª questão

4ª Questão – A <i>performance</i> de memória será aplicada com maior regularidade após a utilização deste método?	
Entrevistado	Resposta (sim/não e justifique)
Aluno A	Sim, porque nos concursos que seja obrigatório tocar de cor já estamos mais habituados e ficamos menos nervosos.
Aluno B	Porque facilita a memorização.
Aluno C	Sim, para conseguir tocar cada vez melhor.
Professor Cooperante	Sem dúvida, toda a <i>performance</i> deve ter uma sequência de trabalho bem definida e delineada, para que a execução seja o mais perfeita possível e consiga encontrar os pontos cruciais na obra. Isso ficará bem explanado na <i>performance</i> e resultará numa maior satisfação de quem interpreta e de quem é apresentado pela <i>performance</i> .

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 17 – Resultado da 5ª questão

5ª Questão – Considera que o método utilizado foi de fácil compreensão?		
Entrevistado	Sim	Não
Aluno A	X	
Aluno B	X	
Aluno C	X	
Professor Cooperante	X	

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 18 – Resultado da 6ª questão

6ª Questão – Pretende continuar a usar o método futuramente?	
Entrevistado	Resposta (sim/não e justifique)
Aluno A	Sim, porque vai ajudar-me a compreender melhor as peças e a desfrutar mais no momento da <i>performance</i> .
Aluno B	Sim, porque ajuda a memorizar.
Aluno C	Sim porque gostei da forma como me foi apresentado e tem mais valias na <i>performance</i> .
Professor Cooperante	Gostei muito da forma como o método foi apresentado e trabalhado, e houve uma evolução enorme desde a primeira apresentação até ao final do trabalho elaborado. É um método que me dará imenso prazer continuar a aplicar no futuro.

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à análise dos resultados, relativamente à primeira questão “Após ter experienciado a minha ficha/modelo pedagógico para a memorização, sente que o nível de confiança na execução de memória aumentou, manteve-se ou diminuiu?”, as respostas foram unânimes entre os três alunos e o professor cooperando, afirmando o aumento do nível de confiança na *performance* memorizada após a aplicação deste modelo de memorização.

Relativamente à segunda questão “Quais as principais vantagens/benefícios encontrados na utilização deste método?”, constatamos que as estratégias aplicadas aumentaram, efetivamente, a confiança dos alunos em palco, ajudando-os no processo de memorização e na procura pela aplicação da *performance* memorizada de forma mais regular. O professor cooperante afirmou que este modelo trouxe benefícios aos alunos, aumentando a sua autoestima e proporcionando uma *performance* mais prazerosa, levando-os ao sentimento de realização após a sua aplicação.

No que diz respeito à terceira questão “O método foi aplicado no tempo de estudo individual?”, a resposta positiva foi novamente unânime entre os três alunos e o

professor cooperante, mostrando a máxima adesão por parte dos alunos na aplicação deste modelo no trabalho individual.

Quanto à quarta questão “A performance de memória será aplicada com maior regularidade após a utilização deste método?”, a resposta positiva foi unânime entre os três alunos e o professor cooperante. Os alunos mostraram que o modelo aplicado trouxe um aumento do nível de conforto e de hábito de tocar de memória nas *performances* memorizadas obrigatórias (e. g. concursos) e o aumento da qualidade das prestações musicais. O professor cooperante defendeu a importância da sequência de trabalho estruturado para o benefício da *performance*, procurando o perfeccionismo, sendo o resultado final satisfatório tanto para os alunos como para o público ouvinte.

Relativamente à quinta questão “Considera que o método utilizado foi de fácil compreensão?”, também nesta pergunta a resposta positiva foi unânime aos três alunos e ao professor cooperante, confirmando a simplicidade do modelo aplicado para uma fácil compreensão e aplicação do mesmo.

Por fim, no que diz respeito à sexta questão “Pretende continuar a usar o método futuramente?”, mais uma vez verificamos uma resposta positiva comum a todos os entrevistados. Os alunos afirmaram que irão continuar a aplicar o modelo no seu trabalho individual, uma vez que os ajuda a disfrutar mais das prestações musicais e auxilia a compreensão das obras e a sua memorização. O professor cooperante demonstrou o seu interesse pela apresentação do modelo e a satisfação pelo trabalho desenvolvido e apresentado a partir dele, contando aplicá-lo futuramente.

5.7. Reflexão Final

A aplicação do modelo de memorização nas aulas lecionadas sob o repertório executado no decorrer do EEE, integrado no Mestrado em Ensino de Música, mostrou-se essencial para o trabalho da memorização.

Com a aplicação das estratégias expostas no “Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização” e de acordo com a prestação das aulas lecionadas e das *performances* de memória, concluí que o tipo de memória sensorial mais utilizado foi a memória visual. Os alunos demonstraram um apego à partitura no processo de memorização, uma vez que nos breves momentos de lapsos de memória recorriam à partitura para recordar o desenho da linha melódica.

Com vista na preparação e nos resultados das provas do concurso interno escolar para a realização de um concerto a solo com uma das orquestras da escola, pela participação noutro concurso interno referente à categoria do 5.º ano do ensino articulado e pelo trabalho desempenhado nas aulas lecionadas, concluo que o método aplicado trouxe resultados positivos nas *performances* memorizadas.

O aluno A demonstrou grandes capacidades de memorização pelo trabalho executado e apresentado na prova de seleção de solistas para tocar com orquestra, onde tocou de memória a obra *Chant des Clarines* do compositor Francis Coiteux que trabalhou durante o ano letivo.

O aluno B adquiriu o 1.º prémio pela participação no concurso interno do regime articulado na categoria do 5.º ano e foi aprovado na prova de seleção de solistas para tocar com orquestra do 5.º, 6.º e 7.º anos. Ambas as provas foram presenteadas com a interpretação memorizada da obra *Petit Concert* do compositor Darius Milhaud, pertencente ao repertório trabalhado no decorrer do ano letivo.

O aluno C também foi aprovado na prova de seleção de solistas para tocar com a orquestra do 8.º, 9.º anos e secundário, onde interpretou de memória a obra *Cantilène* do compositor Louis Cahuzac, pertencente ao repertório trabalhado no decorrer do ano letivo.

A participação do aluno A na prova de solistas para realizar um concerto a solo com orquestra e a aprovação do aluno B e C na mesma prova, juntamente com o trabalho realizado individualmente e nas aulas lecionadas com a inserção do “Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização”, comprovaram que as estratégias utilizadas nesse mesmo modelo proporcionaram a eficácia no processo de memorização, sendo os alunos capazes de preparar e executar o repertório de memória nas diversas prestações musicais.

6. Conclusão

O modelo de memorização trouxe resultados muito favoráveis aos alunos pela sua evolução artística, tanto a nível técnico como interpretativo. A sua aplicação durante o tempo de estudo individual e nas aulas lecionadas no decorrer do estágio, tiveram repercussões bastante positivas nos diversos momentos de *performances* memorizadas.

Com a aplicação essencialmente da memória sensorial, os alunos conheceram as três variantes deste tipo de memória: visual, auditiva e cinestésica. Embora a memória visual tenha sido a mais utilizada no recurso dos lapsos de memória em situação de aula, tanto a memória auditiva como a memória cinestésica fizeram parte deste processo e tiveram um papel fundamental na memorização do repertório apresentado. Procurei mostrar aos alunos os diferentes tipos de memória e as diversas estratégias de memorização para a aquisição das mais variadas ferramentas para o seu percurso enquanto intérpretes.

Com a análise detalhada da partitura, os alunos tiveram a oportunidade de compreender melhor a estrutura das obras, bem como a sua escrita. A análise do repertório, juntamente com a prática de outras estratégias a aplicar durante o tempo de estudo, permitiram aos alunos a máxima aquisição de informação possível para a identificação de pontos estratégicos para facilitar o processo de memorização.

Como tal, o principal objetivo nas aulas lecionadas foi o fornecimento de informações, estratégias e técnicas necessárias aos alunos para que estes possam aplicar este modelo na preparação futura da *performance* memorizada, concebendo uma qualidade e uma segurança acrescidas ao momento musical. Após a sua aplicação, observou-se o sucesso na realização das provas de memória, um conforto sentido pelos alunos nessas *performances* e a eficácia das estratégias pela qualidade com que se apresentaram.

O trabalho desempenhado pelos alunos levou ao sucesso dos momentos performativos memorizados e as conclusões tiradas a partir dos resultados do questionário demonstraram o sucesso e a aprovação do meu projeto de investigação,

expondo e confirmando que as estratégias e técnicas de memorização fornecidas são, efetivamente, eficazes neste processo.

O resultado do questionário abordado aos três alunos e ao professor cooperante, permite-nos concluir que o “Modelo Pedagógico para o Ensino da Memorização” é uma mais valia para o aumento da qualidade da *performance* e da confiança na execução de memória. Este modelo trouxe vantagens como: a facilidade em memorizar; a adesão da memorização com uma maior regularidade nas *performances*; a aplicação deste modelo no tempo de estudo que proporcionou uma estrutura definida e importante no trabalho individual dos alunos como forma de preparação dos momentos performativos; a fácil compreensão e aplicação do mesmo; e a continuidade da aplicação deste modelo, proporcionando um aumento do prazer performativo e da compreensão e interpretação das obras.

O sucesso apresentado a partir das prestações musicais memorizadas após a aplicação deste modelo, espelharam-se na participação a solo dos alunos B e C juntamente com diferentes orquestras da escola, na obtenção do 1.º prémio pelo aluno B no concurso interno do regime articulado na categoria do 5.º ano e por todas as melhorias técnicas e musicais dos três alunos expostas no decorrer do presente relatório.

Bibliografia

Aiello, R., & Williamon, A. (2002). *Memory*. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press.

Barat, J. (1990). *Mon deuxième solo pour clarinette Si bemol et piano*. Éditions Musicales Hortensia. Paris.

Benzaghta, M. A., Elwalda, A., Mousa, M. M., Erkan, I., & Rahman, M. (2021). *SWOT analysis applications: An integrative literature review*. *Journal of Global Business Insights*, 6(1), 54-72. Recuperado a 22 de junho de 2024, em https://www.researchgate.net/publication/349870490_SWOT_analysis_applications_An_integrative_literature_review.

Berio, L. (1983). *Lied per clarinetto solo. Per Edoardo Debenedetti*. Universal Edition. Milano.

Bozza, E. (1957, 11 March). *Aria pour clarinette Sib et piano*. Éditions Musicales Alphonse Leduc. Paris.

Bozza, E. (1958). *Ballade for Bass Clarinet and Piano*. Southern Music. Texas.

Cahuzac, L. (1971). *Cantilène original pour clarinette en Sib et orchestre, réduction pour clarinette en Sib et piano*. Gérard Billaudot Éditeur successeur. Paris.

Chaffin, R., Demos, A. P., & Logan, T. (2016). *Performing from memory*. Em S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 559-571). Oxford University Press.

Clérisse, R. (1938). *Vieille Chanson pour clarinette Sib et piano*. Éditions Musicales Alphonse Leduc. Paris.

Clérisse, R. (1960). *Promenade pour clarinette Sib et Piano*. Éditions Musicales Alphonse Leduc. Paris.

Coiteux, F. (2004). *Chant des Clarines pour clarinette en Sib et Piano*. Éditions Musicales Alphonse Leduc. Paris.

Devogel, J. (1989). *Clarinis pour clarinette et piano*. Editions Robert Martin. França.

Dubois, P. M. (1954). *Romance pour Clarinette Sib et Piano*. Éditions Musicales Alphonse Leduc. Paris.

Dufour, M. (2000). *Memoria visual y memoria auditiva en las relaciones musicales. A parte rei. Revista de filosofía, 11, 1-5.*

Gerber, D. T. (2012). *A memorização musical através dos guias de execução: um estudo de estratégias deliberadas*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil.

Harris, P. (2022). *The Clarinet – The ultimate companion to the clarinet playing*. Faber Music. Londres.

Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way, A Guide to Practice, Performance, and Wellness*, (pp. 71-93). Oxford University Press.

Kozeluh, J. E. A. (1986). *Koncert es dur pro klarinet Clarinetto*. Editio Supraphon. Revize a klavírní úprava, Revision und Klavierbearbeitung, Jiri Kratochvil. Praga.

Lancen, S. (1965). *Vacances pour clarinette et piano*. Editions M.R. Braun, Gérard Billaudot Éditeur successeur. Paris.

Ledeuil, E. (2002). *Clopinette pour clarinette Sib et piano*. Editions Pierre Lafitan. França.

Lelouch, É. (1992). *Mignardise pour clarinette en Sib et piano*. Gérard Billaudot Éditeur. Paris.

Milhaud, D. (1984). *Petit Concert pour clarinette en Sib et piano*. Gérard Billaudot Éditeur. Paris.

Mishra, J. (2004). *A Model of Musical Memory*, Lipscomb, S. D., Ashley, R., Gjerdingen, R. O., Webster, P. (Eds.), University of Northern Iowa. EUA.

Mishra, J. (2014). *Performing from Memory: Historical Roots*. Recuperado a 30 de setembro de 2024, em https://www.researchgate.net/publication/274072211_Performing_from_Memory_Historical_Roots.

Moszkovski, M. (1977). *Two Spanish Dances arranged for clarinet in B flat and piano* by Lionel Lethbridge. Oxford University Press.

Pierné, G. (1950). *Canzonetta pour Clarinette avec accompagnement de Piano*. Éditions Musicales Alphonse Leduc, dedicated to Charles Turban. Obra composta em 1888. Paris.

Rabaud H. (2000). *Solo de Concours pour Clarinette en Sib avec accompagnement de Piano*. Dedicated to Charles Turban. Masters Music. Evette & Schaeffer (1901). Paris.

Reich, N., & Loges, N. (2021, 29 de março). Schumann [nascida Wieck], Clara. *Grove Música Online*. Recuperado a 5 de outubro de 2024, em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/display/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-90000380188#omo-9781561592630-e-90000380188>.

Silva, N. (2020). *Clarinete.PT*. AVA Musical Editions. Lisboa.

Williamon, A. (2002). Memorising music. In Rink, J. (Ed.). *Musical Performance: A Guide to Understanding*, (pp. 113-126). Cambridge University Press. Cambridge.

Anexos

A. Projeto Educativo 2021-2024 da EACMCGB

**PROJETO
EDUCATIVO
2021 / 2024**



ÍNDICE

02	Preâmbulo
04	PARTE I – CONTEXTO ORGANIZACIONAL
04	Do Conservatório Regional de Braga à Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga
07	A Missão, Visão e Valores
08	Princípios Orientadores
09	Caracterização demográfica
11	Sucesso educativo e Avaliação Externa
12	Regime de Frequência, Admissão e Oferta Curricular
15	PARTE II – RECURSOS HUMANOS NA AÇÃO EDUCATIVA
15	População Discente
15	Corpo Docente
16	Constituição e caracterização dos Departamentos Curriculares
17	Pessoal não docente
18	Serviços de Psicologia e Orientação
19	Associação de Estudantes
20	Equipas/Serviços Especializados e/ou multidisciplinares
21	PARTE III – OPÇÕES ESTRATÉGICAS DA CONSTRUÇÃO DO P.E.
22	Análise SWOT
23	Objetivos, linhas de ação, metas e instrumentos de avaliação
31	Atividades/Projetos/Programas internacionais
31	Parcerias e Protocolos
32	Avaliação do Projeto Educativo da escola

Preâmbulo

O Projeto Educativo de Escola, doravante designado por PEE, constitui um plano de ação que, subordinado a um conjunto de opções educativas e a princípios gerais coerentes, resulta da síntese de três elementos que garantem a sua legitimidade e os seus fundamentos: as variáveis ou dimensões de enquadramento (estudo das famílias, dos alunos, dos recursos, etc.), a identidade da escola e a análise da proposta curricular pelos órgãos competentes do Conservatório, Departamentos Curriculares, Conselho Pedagógico e Conselho Geral.

Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o PEE pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como rosto visível da especificidade e da autonomia da organização escolar. Assim, a mobilização dos docentes para este difícil desafio coloca-lhes a necessidade de responder com competência ao emergir de novas problemáticas e à necessária mobilização de conhecimentos atualizados.

Não devemos entender o PEE caindo na tentação de esperar dele soluções que têm de ser procuradas noutras instâncias. Por outro lado, será também muito redutor pensá-lo como o controlador de todas as ações dos parceiros neles envolvidos.

O PEE deve ser “um instrumento que mobiliza a autonomia da escola, que desenvolve a sua democracia interna e reforça o papel cívico e comunitário, sendo, portanto, um documento dinâmico na ação, que confere coerência à atuação dos diferentes intervenientes, em conformidade com o quadro legal.” (Guimarães, 2014)

O presente Projeto Educativo procurou enquadrar a voz dos membros da comunidade escolar, indo ao encontro dos seus anseios e delineando um caminho baseado na assunção de compromissos, tendentes a definir um perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

A sua construção está de acordo com a legislação em vigor, nomeadamente:

- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, onde se define o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os

respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo;

- Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto, que procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de música e de dança, respetivamente de nível básico e de nível secundário;
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, que homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que preconiza uma escola inclusiva;
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que preconiza a autonomia e a flexibilidade na gestão curricular as orientações para avaliação das aprendizagens;
- Portaria nº 1551/2002 de 26 de dezembro, que define o plano de estudos para o 1º ciclo do Conservatório.

A dinâmica participativa e este contexto normativo, que caracterizam a natureza deste documento, justificam a pertinência da revisão e consequente atualização do Projeto Educativo, delineado para um período temporal de 2021 a 2025. ¹

¹ O presente projeto foi aprovado no Conselho Pedagógico do dia 20 de julho de 2021 e no Conselho Geral do dia 23 de julho de 2021.

PARTE I – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

1. Do Conservatório Regional de Braga à Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

Ao sétimo dia do décimo primeiro mês de 1961, no mesmo ano em que J. F. Kennedy anunciava o projeto de enviar o Homem à Lua, inaugura-se na cidade dos Arcebispos, num pequeno edifício situado no Campo Novo, o Conservatório de Música de Braga. Diferente daquilo que hoje conhecemos, o Conservatório em 1961 era uma instituição do tipo associativo e com carácter particular. Constituía as suas receitas através das propinas que cobrava aos seus estudantes e ainda de quotas provenientes dos sócios ordinários, sócios protetores e outras entidades ou organismos. Neste contexto ainda embrionário, a Fundação Calouste Gulbenkian prestou-se, extraordinariamente, a apoiar este projeto fornecendo os instrumentos e auxiliando na manutenção dos mesmos. D. Adelina Caravana, senhora visionária para quem o empreendimento no meio musical não era novidade, levava assim a cabo um sonho antigo assumindo o cargo de diretora pedagógica neste novíssimo Conservatório.

O interesse despertado por esta inovadora instituição de ensino obrigou a que se encontrasse um espaço maior com jardim infantil anexo. Por sua vez, o Ministério da Educação, considerando que o ensino aí ministrado era uma experiência pedagógica de âmbito artístico ímpar, transforma o Conservatório de Braga em *Escola Piloto de Educação Artística*. Os resultados iam dando corpo ao projeto, evidenciando uma qualidade inovadora cujo sucesso artístico na área da música comprovava a sustentabilidade de um sonho que aparentemente chegara para ficar.

Contudo, as instalações não acompanhavam este progresso e tornavam-se obsoletas no contexto de um projeto tão evoluído. D.^a Adelina Caravana, voltando-se uma vez mais para a Fundação, solicita meios para que se pudessem superar as limitações impostas pelo espaço. A Fundação, constatando o cabal desenvolvimento que o Conservatório atingira na década de 60, coloca à disposição, em regime de comodato, um edifício por ela concebido e

construído. Num ato inaugural simbólico de uma verdadeira política de descentralização da cultura musical, a 31 março de 1971, abre portas o atual edifício do Conservatório de Música de Braga.

Com nova casa, com ambições reforçadas e por vontade expressa do presidente da Fundação Gulbenkian e da diretora da escola, o Conservatório passa a ter novas perspetivas: acrescenta as Artes Plásticas ao domínio artístico e preconiza nos seus planos curriculares que os alunos, a par dos seus cursos de arte, poderão terminar o seu 5º ano liceal, assim como frequentar, em seguida, cursos superiores com plano próprio. Um grande passo que se traduzia num sistema de ensino aprofundado e plural, incontestavelmente inovador num Portugal pré revolução. Contudo, o maior passo estava ainda por chegar.

No mês de Outubro de 1971, ao passo que a Fundação colocava à disposição do Ministério da Educação as novas instalações do Conservatório, decretava-se que no ano letivo 1971/72 seria criada uma *Escola Piloto* com ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, secção de música com cursos complementares e curso superior de Piano, secção de Ballet, secção de Artes Plásticas e Fotografia e secção da Arte Dramática, cuja direção ficaria dependente da reitoria do Liceu D. Maria II, deixando de funcionar em regime particular e concebida nos moldes em que hoje se encontra, oficial e gratuita, sendo o apoio técnico e administrativo garantido por esse estabelecimento de ensino. Esta decisão representava uma visão ampla que se comprometia com uma ideia transversal onde as artes confluíam para um fervilhar criativo absolutamente ímpar no contexto do ensino artístico em Portugal. A semente que D. Adelina Caravana plantara 10 anos antes desabrochava assim numa única árvore da qual já se colhiam diversos frutos.

A complexidade desta *Escola Piloto*, numa experiência pedagógica pioneira de ensino integrado, tornava-se realidade e para melhor gestão da mesma, a luta seguinte passou a ser pela sua autonomia, com separação administrativa do Liceu e oficialização dos Cursos Artes Plásticas e Fotografia, assim como da secção pré-primária.

Passaram-se anos, mais precisamente uma década, em que várias batalhas burocráticas se travaram com o intuito de alcançar a desejada autonomia para o Conservatório. É apenas em abril de 1982 que o Ministério da Educação e Universidades cria esta Escola de Música com o nome de Calouste Gulbenkian e a define como *um estabelecimento especializado no ensino da música e outras disciplinas afins, ministrando*

ainda, em regime integrado, os ensinos primário, preparatório e secundário, independente do liceu, conferindo-lhe autonomia administrativa e criando uma direção, no regime de Comissão Instaladora.

Nas décadas que se seguiram, algumas alterações foram implementadas no intuito de estruturar o ensino artístico em Portugal. Alterações nas disciplinas e nas cargas horárias que constituem os planos de estudos no que respeita à formação específica e vocacional, foram algumas das medidas tomadas. No ano de 1987, por exemplo, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian assiste novamente a uma mudança na sua curta existência: vê a sua designação de Conservatório ser mudada para Escola C+S. Não é somente uma alteração no domínio da terminologia, é mais uma alteração estrutural na vida interna desta instituição, mais especificamente no seu corpo docente das disciplinas de formação geral, pois é criado um quadro de docentes, garantindo alguma estabilidade ao projeto educativo da escola. É no âmbito desta nova filosofia subjacente à Lei de Bases do Ensino Artístico e do espírito das escolas profissionais que o GETAP preconiza uma nova reestruturação global para a escola, com o objetivo de instalar uma Escola Especializada de Música. Assim, começa por estabelecer novos planos curriculares para o 1º, 5º e 7º anos de escolaridade, com reforço da componente artística, como viria a ser regulamentado pela Portaria n.º 1196/93, de 13 de novembro. Este período de quase 15 anos foi significativo para o ensino especializado da música, pois a carga horária somada das disciplinas da área vocacional aproximou-se muito do tempo letivo dispendido com a Formação Geral dos alunos, o que para muitos críticos era em demasia.

Um passo fundamental foi dado na década de 80 quando se inseriram disciplinas de classe de conjunto no plano curricular da escola. Orquestra, coro e música de câmara tornaram-se disciplinas de grande importância na medida em que permitiram ao Conservatório ampliar e aprofundar a formação dos jovens músicos, criando enquadramentos performativos mais diversificados, motivadores, com evidente impacto educativo e artístico. Na perspetiva dos alunos, houve um benefício coletivo resultante desta nova oferta que acaba assim por desencadear uma outra consequência: mais diversidade instrumental. A predominância de alguns instrumentos (nomeadamente piano e violino) fragmentava-se assim num leque plural que entre outras coisas permitiu ao Conservatório criar a sua primeira orquestra.

Mais recentemente, em concordância com solicitações da comunidade, procurando dar resposta à crescente procura por esta área do saber e cumprindo a função social que lhe compete, o Conservatório aumentou a sua oferta educativa através da abertura de turmas de ensino especializado da música em regime supletivo a partir do 5º ano de escolaridade no Conservatório e em regime articulado com o Agrupamento de Escolas de Maximinos e com o Agrupamento de Escolas de Mosteiro e Cávado. Trata-se de dois agrupamentos escolares que servem comunidades da periferia da cidade, distantes entre si pelo que se considera que esta abertura por parte do Conservatório cumpre outro dos seus desígnios como é o dever de democratização do ensino especializado da música constituindo um verdadeiro serviço público para a cidade. A este propósito refira-se que não se trata apenas de abrir as portas do Conservatório a mais alunos, mas antes de levar o ensino especializado da música onde ele habitualmente não chegava.

O Conservatório de Música de Braga, continua assim o seu caminho, assumindo o lugar que construiu e que lhe pertence no contexto do ensino artístico especializado da música do nosso país. Muitas coisas ficaram por escrever, tantos outros nomes por mencionar, mas o espírito dedicado, sonhador e empreendedor da Professora Adelina Caravana mantém-se intacto na maioria daqueles que já passaram por esta instituição. Assim, ousemos pedir para que tudo aquilo que aqui se escreveu seja muito menos do que tudo aquilo que ainda falta escrever.

2. A Missão, Visão e Valores

A Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (EACMCGB) é uma escola básica e secundária pública, especializada no ensino da música, cabendo-lhe proporcionar formação vocacional de elevado nível técnico, artístico e cultural nessa área. A sua missão é oferecer uma formação integral e de excelência, que potencie conhecimentos aprofundados ao nível da música na perspetiva da continuidade de estudos a nível superior. Mas, falar da missão, para a EACMCGB, mais do que a transcrição do seu fim é encontrar o fundamento da sua essência, o que tem sido imutável desde a sua origem e

que a distingue das demais. Aí, encontramos o tempo e, com o tempo, a identidade marcada pela experiência pioneira de uma escola especializada da música com ensino integrado. É esta “hereditariedade”, de sucesso comprovado, e que serviu de modelo para os Conservatórios públicos, que sustenta as suas ações pedagógicas, artísticas e as vivências artísticas e musicais, numa procura incessante de se impor como uma instituição de referência capaz de irradiar a sua influência no meio.

A transversalidade dos saberes, a cultura científica, a curiosidade, a reflexão crítica e a inovação constituem-se, assim, como pilares de uma educação que, apesar de vocacionada para o ensino de excelência da música, se pretende profundamente humanista e que tenha os valores universais como garante do seu saber ser e estar. Temos que querer e conseguir proporcionar, aos nossos alunos, a excelência mas, esta, não pode ser alheia aos valores da liberdade, responsabilidade, integridade, cidadania e participação. A nossa visão será sempre marcada por conseguirmos alcançar a realização plena da missão, sem desvios, e, nesse caminho, estar aberto a encontrar parcerias institucionais de impacto na comunidade educativa.

A nossa metafísica é a Música, “arte de expressão séria e sublime” nas palavras de Paul Dukas, e é através dela que queremos mostrar o que sabemos, o que somos e como nos posicionamos no mundo.

3. Princípios Orientadores

Como garantia de sermos fiéis à nossa missão e olhar, debatemo-nos pelos seguintes princípios que nos norteiam:

- Privilegiar uma ação educativa que visa a cidadania ativa através da participação informada e democrática tendendo a formar cidadãos responsáveis, criativos e tolerantes;
- Promover uma educação que incute o respeito pelo próprio indivíduo, pelos outros, pelos Direitos Humanos, pelo ambiente, e pela convivência num mundo globalizado;

- Oferecer uma formação que promove o sucesso musical dos jovens conducentes a uma carreira nesta área, mas que não lhes fecha a possibilidade de outros percursos formativos;
- Fomentar uma dinâmica muito característica do Conservatório na ligação com a cidade e com o meio, através de parcerias com diversas entidades, como sendo um veículo transmissor de atividades culturais sucessivas, contribuindo para a formação de públicos que se querem cada vez mais bem formados e apostando na dinamização cultural da cidade e região;
- Promover a inclusão do Conservatório no Espaço Educativo Europeu (EEE) com o usufruto de projetos que incidam sobretudo na área científica da música bem como na cidadania e no legado cultural e que proporcionem formação aos docentes e discentes.

4. Caracterização demográfica

O Conservatório fica situado no centro da Cidade de Braga, na freguesia de S. Vitor. É uma escola de contexto urbano na qual a comunidade educativa é proveniente na sua maioria da cidade de Braga, tendo também alunos das localidades circundantes, abrangendo um raio de aproximadamente 50 Km.

O município de Braga é, na atualidade, o terceiro maior aglomerado urbano do território nacional. Tem como missão específica o desenvolvimento e a afirmação regional e nacional do ponto de vista académico e da dinamização económica no território do Minho. É um concelho jovem, com grande potencial de crescimento económico devido à fixação de várias empresas de âmbito nacional e internacional de referência. É atrativo do ponto de vista do comércio, do turismo e pelo património religioso e cultural, fatores potenciadores da sua consolidação no contexto regional e sua afirmação no contexto nacional. Afirma-se como potencial de conhecimento, pela existência de duas Universidades, que fomentam a investigação com vista ao desenvolvimento socioeconómico e à inovação, bem como do INL – Laboratório Ibérico Internacional de Nanotecnologia, que assegura a excelência de

investigação em alta tecnologia. Estes contextos de referência, ao nível da ciência e investigação, tornam Braga num concelho reativo, competitivo onde predomina a responsabilidade ambiental, social e a criação de valor.

(PLANO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL 2016/2021- CMB, https://www.cm-braga.pt/archive/doc/PDS_2016-2021_Braga_ultima_versao_12-01-2016.pdf)

Braga tem um Conselho Municipal de Educação (CME) que reúne periodicamente cujo principal objetivo é a discussão de ideias e visões para a educação do município, numa perspetiva integrada e integradora atribuindo-lhe um sentido de coesão e complementaridade considerando as diferentes instituições que o compõem. Procura também planear o trabalho no campo da educação em rede e para tal congregou num documento único toda informação relativa aos projetos educativos dinamizados pelo Município de Braga e IE- Universidade do Minho através da concretização do *Projeto Educativo Local: Braga, Cidade Integradora*, https://www.cm-braga.pt/archive/doc/Projeto_Educativo_Local_-_Braga_Cidade_Integradora.pdf, potenciando as virtudes e qualidades das escolas do município através da partilha de boas práticas e experiências diversificadas.

Segundo o PEL, os Censos de 2011, demonstraram que:

- a) Braga registou o menor decréscimo da taxa de analfabetismo comparativamente com os valores observados a nível nacional e regional (Norte e Cávado);
- b) mais recentemente o concelho de Braga evidenciava 191 diplomados por 1000 habitantes, fazendo dele o 4º concelho com o índice mais elevado da região Norte.

Corroborando estes dados, a maioria dos pais e encarregados de educação dos nossos alunos possuem habilitações académicas acima da média nacional, estando na grande maioria empregados. Os alunos que constituem a população discente da EACMCGB têm um agregado familiar estável, vivendo na sua maioria com ambos os progenitores na mesma casa. Todos têm acesso à Internet e apenas um grupo residual de alunos não possui computador próprio.

No que diz respeito aos apoios socioeducativos, o Conservatório apenas presta esse apoio aos alunos do regime integrado. Atualmente beneficiam de auxílios económicos no

âmbito da Ação Social Escolar 14,4% dos alunos. Nos outros regimes de frequência, supletivo e articulado, os apoios são prestados pela escola onde os alunos frequentam a formação geral.

5. Sucesso educativo e Avaliação Externa

Os resultados do sucesso educativo no último triénio do regime integrado e supletivo da EACMGB são muito bons, conforme mostra o quadro seguinte.



Os resultados da avaliação externa levada a cabo nos dois ciclos de avaliação corroboram o quadro anterior.



6. Regime de Frequência, Admissão e Oferta Curricular

Regimes de frequência

Na EACMCGB, os planos curriculares próprios encontram-se estruturados em três regimes distintos:

- **regime de ensino integrado:** em que os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino, isto é, paralelamente à formação do ensino especializado da música, têm a componente das disciplinas de formação geral;
- **regime de ensino articulado,** em que os alunos frequentam outra escola do ensino regular, mas têm no seu currículo o ensino especializado da música, em articulação pedagógica e logística com a EACMCGB;
- **regime de ensino supletivo,** preferencialmente em horário pós-laboral, em que os alunos frequentam outra escola, outro curso e realizam os seus estudos musicais na EACMCGB.

Os alunos também poderão ter aulas de dança, em regime de curso livre² aberta a toda a comunidade e sem provas de ingresso.

Admissão dos alunos no CMCGB

Para a admissão à frequência do Conservatório é exigida a realização de provas de aptidão bem como provas de conhecimentos musicais. Estas provas destinam-se a seriar os candidatos e são elaboradas por forma:

- a) A revelar a sua aptidão musical;
- b) A avaliar os seus conhecimentos e o seu nível de execução instrumental.

² Dec-Lei nº 352/93, de 7 de outubro, Artº 16º.

Para a admissão ao 1.º ciclo do ensino básico, a elaboração das provas obedece, apenas, ao critério expresso na alínea a).

O formato dos testes aplicados nas provas é aprovado pela ANQEP (Agência Nacional de Qualificações e Ensino Profissional); a elaboração é da responsabilidade do Conservatório.

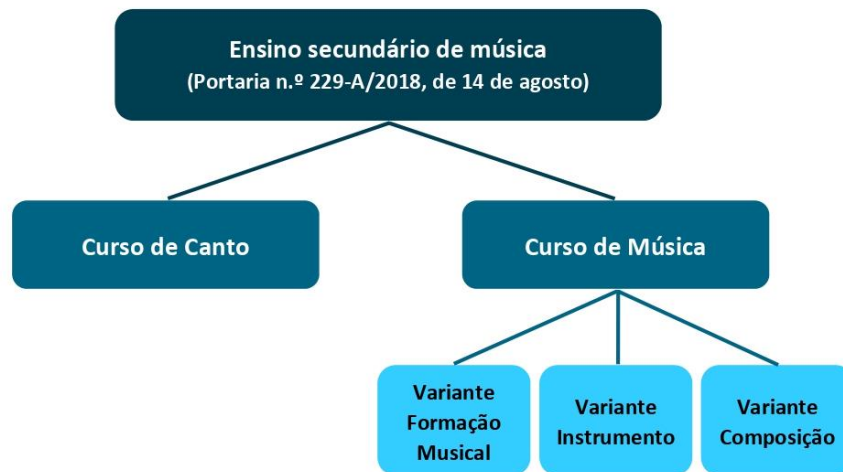
Oferta Curricular

A oferta educativa da EACMCGB no que respeita às disciplinas de instrumento é a seguinte:

Instrumentos Monódicos		Instrumentos Harmónicos	Outros
Sopros	Cordas		
Clarinete	Contrabaixo	Cravo	Canto
Fagote	Viola d'Arco	Guitarra	Percussão
Flauta	Violino	Harpa	
Oboé	Violoncelo	Piano	
Saxofone			
Trombone			
Trompa			
Trompete			
Tuba			

Até ao 9º ano de escolaridade os alunos frequentam o curso básico de música (Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto) e a partir do ensino secundário os alunos podem optar pelo curso secundário de música (com variante de curso de instrumento, curso de formação

musical, curso de composição) ou pelo curso secundário de canto (Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto).



PARTE II – RECURSOS HUMANOS NA AÇÃO EDUCATIVA

1. População Discente

Os alunos são a razão de ser de qualquer escola e nesse sentido são o cerne de todas as ações desenvolvidas, recebendo formação, instrução, dedicação e acompanhamento escolar para adquirir ou ampliar os seus conhecimentos e desenvolver todas as suas capacidades. A população discente da EACMCG é constituída por crianças e jovens entre os 6 anos de idade (à entrada para o 1º ciclo) e os 17/18 anos com que terminam o 12º ano. Tem também alguns jovens adultos do curso supletivo com idades até aos 23/24 anos.

No Conservatório também existe o curso livre de dança e as turmas variam em função do número de inscrições em cada ano.

Os alunos estão distribuídos por instrumentos, tendo o CMCGB aproximadamente 17% dos alunos no departamento de teclas (piano e cravo), 42% no departamento das cordas (violinos, violas, violoncelos, contrabaixos, harpa e guitarra), 34% no departamento dos sopros (flauta transversal, oboé, clarinete, saxofone, fagote, trompete, trompa, trombone, tuba e percussão) e 7% no grupo de canto.

2. Corpo docente

O corpo docente do Conservatório tem alguma especificidade que é conferida pela sua oferta educativa, sendo composto por docentes das áreas da formação vocacional de música e de dança e docentes da formação geral, estando distribuídos por 10 departamentos curriculares.

N.º de Docentes da Formação Vocacional de Música e de Dança	N.º de Docentes da Formação Geral	N.º de Docentes Contratados	N.º de Docentes do Quadro	Total
± 100	± 70	± 35	± 135	± 170

3. Constituição e caracterização dos Departamentos Curriculares

Departamentos Curriculares	Docentes/Disciplinas
Departamento do Primeiro Ciclo	Português Matemática Estudo do Meio Expressões plásticas
Departamento de Línguas *	Português Francês Inglês
Departamento de Ciências Sociais e Humanas *	História Estudos Sociais/História Filosofia Geografia Educação Moral Religiosa Católica
* Estes dois Departamentos encontram-se atualmente associados por não haver nenhum professor do QE no Departamento de CSH, com o nome de Departamento das Humanidades .	
Departamento de Ciências	Matemática Ciências da Natureza/Ciências Naturais Física e Química
Departamento de Expressões	Educação Visual e Tecnológica Educação Física Educação Especial Arte de Representar Dança
Departamento de Ciências Musicais	Formação Musical Laboratório de Formação Musical Análise e Técnicas de Composição Composição Laboratório de Composição História da Música Oferta Complementar
Departamento de Canto e Classes de Conjunto	Orquestra Canto Coro Música de Câmara Estúdio de Ópera Alemão Italiano
Departamento de Instrumentos de Cordas	Guitarra Harpa Violino Viola d'Arco ou Violela Violoncelo Contrabaixo
Departamento de Instrumentos de Tecla	Piano Instrumento de Tecla Piano de Acompanhamento Cravo

Departamento de Instrumentos de Sopros e de Percussão	Clarinete Fagote Flauta Transversal Oboé Saxofone Trombone Trompa Trompete Tuba Percussão
---	--

O Conselho de Diretores de Turma é um órgão de coordenação pedagógica que articula e harmoniza as atividades desenvolvidas pelas turmas, coordenando e planificando as atividades destas e responsabilizando-se pela aplicação das orientações emanadas do conselho pedagógico e pelo cumprimento das disposições legais no âmbito das direções de turma e dos conselhos de turma. Neste órgão encontram-se também os Diretores de Curso, que são os docentes responsáveis pela gestão pedagógica dos alunos supletivos, no curso básico e no curso secundário.

4. Pessoal não docente

O pessoal não docente do Conservatório é uma estrutura fundamental que suporta toda a logística de funcionamento da organização educativa.

Os Assistentes Técnicos garantem os mais variados serviços administrativos que vão do atendimento ao público, à tesouraria, contabilidade, ASE, matrículas e certificações de alunos, ao registo da assiduidade e vencimentos de todos os trabalhadores da instituição.

Os Assistentes Operacionais são os responsáveis pelos serviços de ação educativa nos momentos de intervalo ou recreio, por supervisionar a conservação dos espaços e equipamentos escolares e pela manutenção da limpeza dos mesmos. No bufete, cozinha e refeitório os assistentes operacionais têm funções específicas.

Assistentes Técnicos e Operacionais	N.º
Chefe dos Serviços Administração Escolar	1
Assistentes Técnicos	6
Encarregado Operacional	1
Assistentes Operacionais Efetivos	26
Assistentes Operacionais Contratados	± 4
TOTAL	38

5. Serviços de Psicologia e Orientação

O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga é constituído por uma psicóloga e apresenta-se como um serviço especializado e dirigido a toda a comunidade educativa.

O SPO da nossa escola tem como objetivo primordial dar uma resposta preventiva e direcionada às necessidades apresentadas pela comunidade escolar, privilegiando a comunidade discente, mas também docente, não docente, pais e encarregados de educação. Esta intervenção, para além de ser realizada em estreita articulação com a comunidade educativa, também envolve outros agentes educativos externos à escola.

Desenvolve a sua atividade nos domínios da avaliação e intervenção psicológica especializada, no apoio psicopedagógico a alunos e professores, no acompanhamento direcionado aos Pais e Encarregados de Educação bem como, o desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar e da orientação ao longo da vida. Assim, o SPO pretende dar uma resposta ajustada à promoção do desenvolvimento dos nossos alunos, com o objetivo de potenciar o bem-estar e o sucesso escola.

6. Associação de Estudantes

A missão da Associação de Estudantes é integrar o corpo discente na vida democrática, cívica, artística e participativa do Conservatório, mobilizando todos os alunos para a participação ativa no dia-a-dia da nossa escola.

A nova Associação de Estudantes que tomou posse no ano letivo 2020-2021, apresentou-se com novas pessoas, novas visões e perspetivas de futuro, que nos podem levar a concluir qual é, efetivamente, a sua missão. O papel indispensável da AE passa por vários aspetos, dos quais podemos destacar os seguintes: a Associação de Estudantes deve ser sempre o elo de comunicação entre os alunos e os órgãos da Escola, de maneira que as informações transversais cheguem a todos e a organização de certas atividades não seja comprometida, numa missão de unificação de todas as partes do Conservatório; por outro lado, a AE, enquanto órgão representativo dos alunos, deve ser um fórum, no sentido em que deve auscultar os alunos para que estes exponham os seus problemas e as suas sugestões sobre os vários domínios do Conservatório para que as melhorias possam acontecer, e com eficácia; no mesmo sentido, a AE deve participar no planeamento e desenvolvimento das atividades do Conservatório, representando, efetivamente, o posicionamento e os interesses dos alunos; Por último, mas não menos importante, a Associação de Estudantes promove a formação cívica, cultural e científica dos seus membros, sugerindo ou realizando iniciativas capazes de estabelecer a ligação da Escola e dos seus associados à realidade cultural e artística, do país e ao seu contexto educativo.

É com esta visão que a nova AE se apresenta ao trabalho, numa verdadeira representação do corpo discente, contribuindo, assim, dentro do possível, para um melhor funcionamento do Conservatório.

7. Equipas/Serviços Especializados e/ou multidisciplinares

A EACMCGB tem várias equipas e ou serviços especializados que apoiam o órgão de gestão e todo o corpo docente nos diagnósticos e tomada de decisões de modo a promover a melhoria das aprendizagens e da organização, designadamente:

- Serviços de Psicologia e Orientação
- Biblioteca Escolar
- Equipa do PES (Programa de Educação para a Saúde)
- Equipa EMAEI
- Equipa de Audições
- Equipa de Manutenção dos Instrumentos
- Equipa de Autoavaliação
- Equipa de PNPSE (Planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário)
- Equipa da PAFC e Cidadania

PARTE III – OPÇÕES ESTRATÉGICAS DA CONSTRUÇÃO DO PE

Considerando que a metodologia de construção do PE deve ser participativa e apropriada desde o primeiro momento pelo maior número possível de intervenientes, o processo foi centrado na auscultação da comunidade educativa.¹¹¹ Assim, foram implicados neste processo os diferentes parceiros desta comunidade. Foi feita uma análise documental aos resultados escolares, relatórios da equipa de autoavaliação, atas do Conselho Geral, avaliação externa. Com base na análise documental, foram elaborados três guiões de inquérito por questionário dirigidos aos docentes, não docentes, e pais do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, com o objetivo de aferir a perceção de cada um dos atores sobre os pontos fortes e áreas de melhoria da escola. Os alunos, delegados e subdelegados do ano letivo 2019/2020, participaram num grupo focal com a equipa responsável pela concretização do PE e Diretora. Os guiões dos inquéritos por questionário tiveram em consideração as características próprias de uma escola do ensino especializado da música.

Com todos esses resultados, procedeu-se a uma análise SWOT, de forma a identificar os principais pontos fortes e pontos de melhorias, as principais oportunidades e as possíveis ameaças em que se enquadra a EACMCG. Dando continuidade a esta metodologia participativa, estes referenciais foram analisados, discutidos e validadas as conclusões num grupo de trabalho constituído para o efeito.

1. Análise SWOT

AMBIENTE INTERNO	
Pontos Fortes	Pontos de Melhoria
<ol style="list-style-type: none"> 1. Projeto Educativo (A, EE). 2. Clima de Escola (A, D, EE). 3. Plano anual de atividades (A, EE, D). 4. Escola amiga do ambiente (A). 5. Gestão intermédia/trabalho colaborativo e articulação (D). 6. SPO (D, A, EE). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação (EE, A) 2. Comunicação (EE, A) 3. Ausência de locais para ouvir música e sala do aluno. (A) 4. Biblioteca (A) 5. Relação aluno/professor de instrumento/motivação. (A) 6. Melhoria da cordialidade e respeito entre os intervenientes na ação educativa. (D) 7. Capacitação digital de docentes. (ME)
AMBIENTE EXTERNO	
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • Valorização e reconhecimento artístico dos ex-alunos • Avaliação Externa • Rankings Nacionais • Património natural e cultural facilitador da dinamização pedagógica e da implementação de projetos 	<ul style="list-style-type: none"> • COVID19 • Conjuntura socioeconómica desfavorável • Abertura de cursos do ensino especializado da música em escolas do Distrito. • Reestruturação da rede de dados (internet) e parque tecnológico. • Requalificação das instalações. • Aquisição de instrumentos musicais e respetivos acessórios de trabalho.

2. Objetivos, linhas de ação, metas e instrumentos de avaliação



Ação 1: Quero ser músico e feliz: Sucesso Escolar			
Objetivos	Metas	Atividades / Estratégias pedagógicas	Instrumentos de Avaliação
Promover o sucesso escolar e emocional dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> Manter a taxa de sucesso acima de 98%, no regime integrado e supletivo. Obter uma taxa de insucesso abaixo de 5% no regime articulado. Desenvolver competências sócio emocionais e motivacionais. Implementar metodologias ativas, inovadoras, criativas, orientadas para o sucesso dos alunos. Implementar práticas sistemáticas de avaliação dos alunos variadas e diferenciadas. Manter a taxa de retenção no ensino básico em 0%. Aproximar a taxa de retenção por disciplina nos 2% Impedir o abandono escolar. Fomento da atividade formativa de âmbito transnacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho colaborativo entre sala de estudo e biblioteca Trabalho colaborativo entre a biblioteca e os demais agentes educativos. Trabalho colaborativo inter pares para planificação e avaliação das aprendizagens. Projetos multidisciplinares. Reflexões em equipas educativas e Departamentos. Alocar docentes de diferentes grupos de recrutamento para a sala do aluno de forma a apoiar a aprendizagem. Instrumentos de avaliação utilizados. Mobilidade em projetos para formação de alunos e professores que incidam sobretudo na área científica da música bem como na cidadania e no legado cultural. Capacitar os professores com novas ferramentas pedagógicas nas questões transversais do ensino. Melhorar o sentido de pertença ao espaço educativo europeu e o sentimento de ligação a uma cidadania europeia promovendo também o perfil de escola de acolhimento. Articulação entre os professores da 	<ul style="list-style-type: none"> Relatório Anual da Sala de Estudo e da Biblioteca Planificações PAA Atas de Departamento e Conselhos de Turma. Relatórios de Departamento. Equipa de projetos europeus responsável pela implementação e avaliação de projetos.

		<p>disciplina e a sala de estudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutorias • Equipa EMAEI • Mentorias 	
<p>Aumentar o número de alunos que prosseguem os seus estudos nos cursos secundários especializados de música.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar aos alunos que ingressam no Conservatório, condições para que uma parte significativa prossiga os seus estudos no ensino secundário de música e aceda ao ensino superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alargamento a todo o 3º ciclo, pais e professores do programa de orientação vocacional. • Continuação da atividade de esclarecimento sobre as saídas profissionais da música, com o apoio do SPO e outros recursos. • Fomentar a colaboração de ex-alunos em eventos do Plano Anual de Atividades. • Fomentar a criação de uma associação de ex-alunos como veículo agregador dessa comunidade e exemplo para a classe discente. • Proporcionar aos alunos do 3º ciclo a participação em atividades extra letivas como masterclasses, concursos e outras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório anual da Psicóloga • Resultados dos inquéritos dos alunos e pais antes e depois do programa de orientação • PAA • Relatório Anual dos Coordenadores de Departamento • Nº de atividades relacionadas com o programa de orientação vocacional.
<p>Proporcionar um equilíbrio emocional aos alunos em situação de exposição pública.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuir para 10%, em cada ano letivo, o número de casos de encaminhamento para consulta psicológica no âmbito do desequilíbrio • emocional e da ansiedade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio do SPO • Promover ações de formação e ou workshops, para alunos e professores, no âmbito da performance musical e saúde mental para músicos. 	
<p>Prevenir comportamentos disruptivos em contexto interno ou externo à sala de aula.</p> <p>Desenvolvimento Pessoal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer prevalecer um equilíbrio entre o sucesso cognitivo e o sucesso existencial. • Sensibilizar para a prevenção de comportamentos de risco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de uma equipa responsável pelos procedimentos relativos a ocorrências de carácter disciplinar de forma a agilizar e dar resposta imediata perante a especificidade de cada comportamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório da Diretora • Planificação da Estratégia para a Cidadania

<p>Promover uma cultura de saúde, de segurança e de inclusão.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento do aluno no seu próprio crescimento enquanto pessoa e cidadão do mundo. • Promoção de atividades de sensibilização para todos os ciclos. 	<ul style="list-style-type: none"> • PAA
<p>Articulação / aproximação do percurso educativo dos alunos, dos diferentes regimes de frequência (integrado, articulado e supletivo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar as aprendizagens dos alunos dos diferentes regimes de frequência; • Promover o desenvolvimento artístico e musical dos alunos dos três regimes de frequência. • Criar hábitos de cultura musical junto das comunidades escolares do ensino articulado. • Sustentar e divulgar o desenvolvimento de práticas musicais inclusivas para os alunos cegos. • Sustentar e promover o Ensino Especializado de Música fora das instalações da EACMCGB, privilegiando os protocolos estabelecidos com os AE de Maximinos e de Mosteiro e Cávado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de audições/concertos com a participação conjunta dos alunos dos diferentes regimes de frequência; • Realização de atividades musicais participadas pelos alunos dos três regimes de frequência (estágios de orquestra, workshops, entre outras); • Promoção de audições/concertos junto das comunidades escolares do ensino articulado, através dos grupos de música de câmara, coros e/ou orquestras compostas pelos alunos do ensino integrado. • Continuar com a equipa de trabalho responsável pela transcrição de partituras e outros materiais didáticos em musicografia Braille; • Promover a formação dos docentes na área da musicografia Braille; • Sensibilizar a comunidade educativa da AECMCGB para as NEE dos alunos de música cegos; • Desenvolver campanhas de sensibilização musical junto dos alunos que frequentam o 4º ano de escolaridade a cada ano letivo de forma a potenciar / contribuir para o aumento 	<ul style="list-style-type: none"> • Atas • Relatório anual dos Coordenadores do ensino articulado • Plano de atividades • Nº de atividades • Professores inscritos em formação de musicografia braille • Número de alunos a frequentar o ensino articulado

		<p>de inscrições nas Provas de Aptidão Musical e, conseqüentemente, alargar a base de recrutamento de alunos com potencial musical para ingressar no 5º ano de escolaridade do Curso Básico de Música em regime articulado;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tornar a EACMCGB numa referência nacional, enquanto núcleo estatal na área do desenvolvimento da musicografia Braille no âmbito do EAE de música para alunos cegos. 	
--	--	---	--

Ação 2: Quero ser músico e feliz: Organização e liderança Docentes			
Objetivos	Metas	Atividades	Instrumentos de avaliação
<p>Ampliar dinâmicas de trabalho colaborativo entre os diferentes órgãos definidos no Regulamento Interno.</p> <p>Garantir um corpo docente integrado, coerente, coeso e respeitador do PE.</p> <p>Promover um trabalho de equipa orientado por um conjunto de princípios orientadores da ação educativa.</p> <p>Assegurar momentos de partilha e reflexão de práticas pedagógicas</p> <p>Melhorar a comunicação interna e externa</p> <p>Proporcionar oportunidades de formação para o pessoal docente.</p> <p>Desenvolver competências profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dinamizar as lideranças intermédias no incremento da articulação vertical e horizontal e na tomada de decisões conducentes à EACMCGB de estratégias de melhoria. Dar continuidade ao trabalho de articulação/sequencialidade entre os níveis/ciclos de ensino, tendo em conta a transversalidade numa perspetiva horizontal de exploração do currículo e dos diversos projetos. Acompanhar a prática letiva em sala de aula. Criar um plano de comunicação apropriado por toda a Comunidade Educativa. Diversificar os circuitos de comunicação interna e externa. Adequar a informação ao público-alvo. Elaborar um Plano de Formação ajustado às necessidades e expectativas de formação. Promover formação nas áreas 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão em Departamentos sobre a articulação curricular, desenvolvimento curricular, avaliação. Reflexão em Conselho de Turma, sobre a articulação possível entre as diferentes disciplinas. Maior promoção de comunicação entre a formação geral e a formação vocacional. Inclusão no horário de todos os professores um momento de articulação (vertical/horizontal) (trabalho de equipa/trabalho de articulação institucional). Criação de atividades multidisciplinares centradas na área da música. Coadjuvação. Continuidade ao projeto de Intervisão (integrar 40% dos professores no projeto) Dinamização da página web Facebook Newsletter Continuação da melhoria na comunicação entre os diferentes órgãos de gestão, nomeadamente na 	<ul style="list-style-type: none"> Planos de ação para os Departamentos Horários Convocatórias PAA Relatório da equipa de autoavaliação Inquérito de satisfação da comunidade educativa.

<p>no corpo docente.</p> <p>Motivar e gerir conflitos</p>	<p>identificadas como prioritárias pelos elementos da comunidade educativa (avaliação por competências, Educação para a Cidadania, Aprendizagem por projetos, Gestão de equipas pedagógicas).</p> <ul style="list-style-type: none"> Promover formação interna criando espaços e momentos de divulgação e debate. 	<p>utilização de plataformas digitais da escola e do email institucional.</p> <ul style="list-style-type: none"> Criar condições para que todos os professores possam concretizar o requisito de formação contínua. 	
--	--	--	--

Ação 2: Quero ser músico e feliz: Organização e liderança Não Docentes			
Objetivos	Objetivos	Objetivos	Objetivos
<p>Garantir uma comunidade educativa integrada, coesa e respeitadora da diferença.</p> <p>Desenvolver competências profissionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer o papel dos membros não docentes na ação educativa. Elaborar um Plano de Formação ajustado às necessidades e expectativas de formação. Diagnosticar as necessidades de Formação profissional. Adotar medidas tendentes à melhoria das condições de trabalho e qualidade do trabalho. Promover a formação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> Ações de sensibilização e reflexão sobre temas relacionados com a cidadania. Formação adequada e dirigida para a vigilância e acompanhamento dos alunos. Articulação entre os docentes e a Assessora do PND. Preenchimento de inquéritos de satisfação/sugestões anualmente. Proporcionar a 80% do pessoal não docente a participação em atividades no âmbito do Plano de Formação. 	<ul style="list-style-type: none"> Convocatórias Inscrições Balanço periódico do trabalho realizado. Resultados dos inquéritos

Ação 3- Quero ser músico e feliz: Recursos			
Objetivos	Metas	Atividades	Instrumentos de avaliação
<p>Melhorar da qualidade dos espaços físicos e recursos materiais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar os espaços de trabalho autónomo dos alunos. • Aumentar o número de espaços cobertos de qualidade para os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diligenciar, junto das instituições competentes, intervenções de melhoria e requalificação nos espaços das várias escolas. • Renovar o equipamento informático. • Reforçar a rede da internet. • Criar espaços cobertos para os alunos. • Criar uma sala do aluno, onde os alunos possam estar com condições, quando não têm aulas. • Melhorar as condições das salas de aula ao nível da iluminação e isolamento. • Criar um espaço que permita receber os Encarregados de Educação em condições que acautelem a privacidade. • Atuar nos espaços externos, melhorando as condições de utilização dos espaços exteriores em matéria de segurança assim como estética sugerindo que nos passeios seja feita uma intervenção plástica com colocação de desenhos de jogos de solo e marcações para atividades físicas, (ex: jogos como macaca, linhas de saltos, marcações de distâncias, etc.) tornando-os mais apelativos e funcionais • Tornar a escola acessível para pessoas com mobilidade reduzida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registo do material adquirido. • Satisfação da comunidade educativa. • Espaços intervencionados.

3. Atividades/Projetos/Programas internacionais

Na busca da materialização da sua missão, visão e valores, a EACMCGB, encontrou nos Projetos e no Plano Anual/Plurianual de Atividades (PAA) veículos de exceção para a amostra do trabalho desenvolvido, pela comunidade educativa, e para a criação de referências, nas várias áreas, que permitam desenvolver uma grande diversidade de literacias, a curiosidade e a experimentação de momentos diversificados de fruição artística. É aqui, também, que a EACMCGB, prestadora de serviço público, se tenta afirmar com um papel interventivo na educação, formação de públicos, divulgação da música erudita, solidariedade, cidadania, etc.

A adesão de personalidades públicas de referência, da música, literatura, política, cultura, mundo empresarial e outros, a momentos do PAA e a projetos, simbolizam bem o papel mobilizador que se tem vindo a construir em mais de meio século, da sua história. Na conjugação da visão, vontades, voluntarismo e profissionalismo, o caminho tem sido construído numa abertura, em *crescendo*, à cidade, ao contexto nacional e internacional, através de protocolos com escolas congéneres, projetos Erasmus e com a participação de alunos em festivais e concursos nacionais e internacionais.

4. Parcerias e Protocolos

A EACMCGB tem vindo a desenvolver várias parcerias e protocolos com instituições da cidade e fora dela, sempre que dessa união resulte benefícios para a escola no seu todo, para os alunos ou professores em particular, nomeadamente:

- Câmara Municipal de Braga, com assento no Conselho Geral
- Câmara Municipal do Porto
- Casa da Música
- Universidade do Minho, com assento no Conselho Geral
- ESMAE/ISE
- Universidade de Aveiro
- Teatro Circo

- Comissão Organizadora da Quaresma e Solenidades da Semana Santa, Câmara Municipal de Braga, com assento no Conselho Geral
- Junta de Freguesia de S. Victor, com assento no Conselho Geral
- GNRation, com assento no Conselho Geral
- Museu dos Biscainhos
- Museu Nogueira da Silva
- UCC - Unidade de Cuidados de Comunidade Assucena Lopes Teixeira (Programa de Educação para Saúde
- DST Group, com assento no Conselho Geral
- Firma José Peixoto Rodrigues e Cª Lda
- Todos os Conservatórios Públicos de Portugal continental e insular (EA do CM do Porto, EA CM de Aveiro Calouste Gulbenkian, EA do CM de Coimbra, EA do C Nacional de Música, Instituto Gregoriano, CM de Loulé Francisco Rosado, Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luiz Peter Clode, Conservatório Regional de Ponta Delgada, Escola Básica Integrada e Conservatório da Horta e EBS e Conservatório Tomás de Borba de Angra do Heroísmo).

Avaliação do Projeto Educativo da escola

Operacionalização

Compete ao Conselho Geral “aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução” (alínea c) do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

Divulgação e implementação:

A divulgação do presente projeto deve recorrer aos seguintes meios:

- a) Apresentação para discussão, nos diversos órgãos da Escola;
- b) Publicação na página eletrónica da Escola;
- c) Divulgação das linhas essenciais do PE junto dos pais e alunos nas reuniões de início de ano (recepção aos alunos), dos docentes na reunião geral dos professores, no início do ano letivo, nas primeiras reuniões com as associações de pais e alunos.

A implementação do PE requer o conhecimento por parte de toda a comunidade educativa, a interiorização dos princípios e valores que o regem. A sua valorização como documento orientador das suas dinâmicas e políticas educativas e o seu reconhecimento como instrumento de administração da escola.

Vigência e avaliação

O projeto educativo terá uma vigência de três anos letivos. A sua avaliação far-se-á no termo de cada ano letivo, através de auto/heteroavaliação, mediante os relatórios de autoavaliação e de resultados internos e externos, aprovados pelo Conselho Geral da Escola, que neste âmbito, acompanha e avalia a sua execução, numa perspetiva de permanente procura da otimização da eficácia e da qualidade do ensino. As avaliações anuais poderão conduzir a alterações e/ou reformulações do projeto.

B. Autorização de Gravação do Encarregado de Educação do Aluno A



Pedido de Autorização de Gravação das Aulas Lecionadas

Exmo. Encarregados de Educação,

Eu, Sara João Peixoto Oliveira, aluna do 2º ano do curso Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Música de Lisboa, irei desenvolver o meu Projeto de Investigação na Escola Artística Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga no ano letivo 2023/2024.

Este Projeto de Investigação realizar-se-á no âmbito do Estágio do Ensino Especializado que integra o 2º ano do curso. O projeto que me proponho desenvolver intitula-se por "Estratégias para a Aprendizagem da Memorização no Ensino Básico do Clarinete" e será aplicado a três alunos de diferentes níveis, um aluno do 4º ano/iniciação musical, um aluno do 5º ano/1º grau e um aluno do 9º ano/5º grau. O Estágio conta com 81 aulas observadas, das quais terão de ser realizados relatórios de observação, e com 9 aulas lecionadas, aulas essas que terão de ser gravadas para o efeito da minha avaliação e preparadas através de planos de aula.

A avaliação do meu desempenho será realizada à distância pelo meu orientador e, por este motivo, venho por este meio solicitar a autorização para que sejam realizadas gravações das aulas por mim lecionadas ao longo do ano ao seu educando.

Agradeço, desde já, a atenção e compreensão.

Eu, Carla Marília Teixeira da Silva Ferreira, encarregado de educação do aluno A, autorizo que sejam realizadas gravações das aulas do meu educando no âmbito do Projeto de Investigação aplicado no presente ano letivo.

Carla Marília Ferreira

A Mestranda,

Sara Oliveira

C. Autorização de Gravação do Encarregado de Educação do Aluno B



Pedido de Autorização de Gravação das Aulas Lecionadas

Exmo. Encarregados de Educação,

Eu, Sara João Peixoto Oliveira, aluna do 2º ano do curso Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Música de Lisboa, irei desenvolver o meu Projeto de Investigação na Escola Artística Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga no ano letivo 2023/2024.

Este Projeto de Investigação realizar-se-á no âmbito do Estágio do Ensino Especializado que integra o 2º ano do curso. O projeto que me proponho desenvolver intitula-se por "Estratégias para a Aprendizagem da Memorização no Ensino Básico do Clarinete" e será aplicado a três alunos de diferentes níveis, um aluno do 4º ano/iniciação musical, um aluno do 5º ano/1º grau e um aluno do 9º ano/5º grau. O Estágio conta com 81 aulas observadas, das quais terão de ser realizados relatórios de observação, e com 9 aulas lecionadas, aulas essas que terão de ser gravadas para o efeito da minha avaliação e preparadas através de planos de aula.

A avaliação do meu desempenho será realizada à distância pelo meu orientador e, por este motivo, venho por este meio solicitar a autorização para que sejam realizadas gravações das aulas por mim lecionadas ao longo do ano ao seu educando.

Agradeço, desde já, a atenção e compreensão.

Eu, Jorge Manuel Oliveira Barata, encarregado de educação do aluno B, autorizo que sejam realizadas gravações das aulas do meu educando no âmbito do Projeto de Investigação aplicado no presente ano letivo.

Jorge Manuel Oliveira Barata

A Mestranda,
Sara Oliveira

D. Autorização de Gravação do Encarregado de Educação do Aluno C



Pedido de Autorização de Gravação das Aulas Lecionadas

Exmo. Encarregados de Educação,

Eu, Sara João Peixoto Oliveira, aluna do 2º ano do curso Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Música de Lisboa, irei desenvolver o meu Projeto de Investigação na Escola Artística Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga no ano letivo 2023/2024.

Este Projeto de Investigação realizar-se-á no âmbito do Estágio do Ensino Especializado que integra o 2º ano do curso. O projeto que me proponho desenvolver intitula-se por "Estratégias para a Aprendizagem da Memorização no Ensino Básico do Clarinete" e será aplicado a três alunos de diferentes níveis, um aluno do 4º ano/iniciação musical, um aluno do 5º ano/1º grau e um aluno do 9º ano/5º grau. O Estágio conta com 81 aulas observadas, das quais terão de ser realizados relatórios de observação, e com 9 aulas lecionadas, aulas essas que terão de ser gravadas para o efeito da minha avaliação e preparadas através de planos de aula.

A avaliação do meu desempenho será realizada à distância pelo meu orientador e, por este motivo, venho por este meio solicitar a autorização para que sejam realizadas gravações das aulas por mim lecionadas ao longo do ano ao seu educando.

Agradeço, desde já, a atenção e compreensão.

Eu, Ana Margarida de Deus Sousa encarregado de educação do aluno C, autorizo que sejam realizadas gravações das aulas do meu educando no âmbito do Projeto de Investigação aplicado no presente ano letivo.

A Mestranda,
Sara Oliveira